

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ANDERSON NALEVAIKO MARQUES**

**O PNLD LEM 2012 SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO**

**CURITIBA**

**2014**





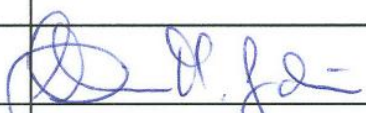


## PARECER

Defesa de dissertação do mestrando ANDERSON NALEVAIKO MARQUES para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

As abaixo assinadas CLARISSA MENEZES JORDÃO, ANA PAULA DUBOC e ADRIANA BRAHIM arguíram, nesta data, o candidato, o qual apresentou a dissertação:

“O PNLD LEM 2012 SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

| Banca                   | Assinatura   | APROVADO<br>Não<br>APROVADO |
|-------------------------|--|-----------------------------|
| CLARISSA MENEZES JORDÃO |  | APROVADO                    |
| ANA PAULA DUBOC         |  | aprovado                    |
| ADRIANA BRAHIM          |  | aprovado                    |

Curitiba, 28 de abril de 2014



Prof. Dr. Rodrigo Tadeu Gonçalves  
Vice-Coordenador

**ANDERSON NALEVAIKO MARQUES**

**O PNLD LEM 2012 SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão.

**CURITIBA  
2014**

## **AGRADECIMENTOS**

---

Agradeço aos meus pais, por sempre me incentivarem no caminho dos estudos e nunca terem deixado de acreditar em todas as ideias que tive para a minha vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão, pela paciência e por todas as perguntas prontamente respondidas, em grande parte por meio de outras perguntas, as quais serviram como puro incentivo para um trabalho melhor.

Às professoras participantes da pesquisa pelo apoio, paciência e disponibilidade.

À equipe das escolas nas quais a pesquisa se desenvolveu, pelo acolhimento e receptividade.

Um agradecimento mais que especial ao Daniel pelo companheirismo, incentivo e apoio incondicional, em todas as horas.

Agradeço ao grupo de amigos autointitulados “Bem-sucedidos”, cujo apoio, amizade e fraternidade tornaram a trajetória desta pesquisa muito mais alegre e descontraída.

Ao Fernando Taques, cujo incentivo parece estar, finalmente, dando resultado.

À Janaína Bacelo pelo ombro amigo e pelos conselhos impagáveis.

À Janaína Jaeger, por sua amizade e incentivo desde antes de as ideias aparecerem.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente participaram do processo de construção deste trabalho.

Ao CNPq e à CAPES pelo apoio financeiro.

*Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada de ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.*

Paulo Freire

## RESUMO

O presente texto ocupa-se em analisar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no ensino-aprendizagem de leitura em inglês no Ensino Médio (EM) em articulação com as teorias do Letramento Crítico (LC). Nesse sentido, toma-se como recorte investigativo a noção de leitura como sendo aquela da construção de sentidos com foco na palavra-mundo (FREIRE & MACEDO, 1990). O encaminhamento metodológico se pautou em uma perspectiva interpretativista de investigação, com base em procedimentos provenientes da etnografia. Assim, o trabalho se dividiu em dois momentos distintos: o primeiro analisou recortes do GUIA PNLD LEM 2012, em seções que explicitam critérios específicos para o trabalho com leitura nos livros didáticos de inglês, em sua relação com os documentos nacionais que versam sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos cancelados pelo Ministério da Educação no que diz respeito ao trabalho com línguas estrangeiras modernas no EM. Isso possibilitou contrastar as diferentes perspectivas teóricas com o que sugerem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM), especificamente no tocante ao ensino de leitura em língua inglesa. As análises apontaram para uma tendência do referido programa a posicionamento teórico-metodológico divergente do que propõem as referidas orientações, mostrando preferência por encaminhamentos presentes em outros documentos cancelados pela mesma esfera do Estado, afastando-se da perspectiva de LC presente nas OCM. O segundo momento da pesquisa incluiu a participação de professoras de inglês do EM de escolas públicas e buscou, por meio da análise de suas percepções sobre o programa com foco no recorte feito para a análise documental, estabelecer relações de aproximação ou distanciamento do PNLD com o LC, incluindo uma análise das percepções das professoras sobre os LDs utilizados em seus contextos de atuação. As contribuições das professoras serviram, em certa medida, para reforçar os resultados da primeira etapa da pesquisa. Os resultados alcançados podem servir para (re)interpretações sobre a relevância do PNLD LEM em diferentes contextos, como também para enfatizar a diversidade de entendimentos sobre o ensino-aprendizagem de leitura em LEM

**Palavras-chave:** PNLD, Letramento Crítico, Leitura, Livros Didáticos, Ensino de inglês.

## ABSTRACT

The present text analyses the Brazilian National Textbook Program (PNLD) in the teaching and learning of reading in English in high schools articulated with theories of Critical Literacy (CL). For that purpose, this investigation assumes reading from the perspective of reading the wor(l)d (FREIRE & MACEDO, 1990). In terms of methodology, techniques and procedures from an ethnographic standpoint were used, taking on an interpretive perspective of investigation and analysis. The research was divided into two distinct periods: the first focused on the analysis of different fragments of the PNLD LEM 2012 GUIDE which indicate the specific criteria for the work with reading in the textbooks of English in their relationship with the national documents that serve as framework in terms of theoretical and methodological procedures sealed by the Ministry of Education in terms of the work with reading in foreign languages in high schools. Such relationship allowed the contrast between different perspectives with what the High School Curricular Framework of Reference (OCER) propose, specifically related to the teaching of reading in English. The analysis indicate a choice from the PNLD towards a theoretical and methodological stand divergent from what is proposed by the OCER, showing preference to procedures presented in other documents sealed by the same scope of the Estate, thus moving away from a Critical Literacy perspective present in the OCER. The second period included the participation of teachers of English in public high schools and aimed, by means of the analysis of their perceptions on the fragments from the GUIDE, to establish relations of approximation or distancing of PNLD and CL, including their perceptions about the textbooks used in their own contexts. The contributions from those teachers served, to a certain extent, to reinforce the results of the first moment of the research. The achieved results may serve for (re)interpretations of the relevance of PNLD in different contexts as well as to emphasize the diversity of understandings about the teaching and learning of reading in high schools.

**Keywords:** PNLD, Critical Literacy, Reading, Textbooks, Teaching of English



## LISTA DE QUADROS

---

**QUADRO 1** – Comparação entre questões de Pedagogia Crítica e Letramento Crítico para aulas de leitura em língua inglesa no Ensino Médio.....61

**QUADRO 2** – Perguntas e instrumentos de pesquisa.....89

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC – Abordagem Comunicativa  
AI – Abordagem Intercultural  
Celin – Centro de Línguas e Interculturalidade  
EF – Ensino Fundamental  
EM – Ensino Médio  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
INL – Instituto Nacional do Livro  
ILE – Inglês como Língua Estrangeira  
ILF – Inglês como Língua Franca  
ILI – Inglês como Língua Internacional  
LA – Linguística Aplicada  
LC – Letramento Crítico  
LD – Livro didático  
LEM – Línguas Estrangeiras Modernas  
LI – Língua Inglesa  
MEC – Ministério da Educação  
OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio  
PC – Pedagogia Crítica  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PCN+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
UFPR – Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | <b>12</b>  |
| AS MOTIVAÇÕES INVESTIGATIVAS  | 12         |
| A PESQUISA  | 19         |
| <b>1. O TRABALHO COM LIVROS DIDÁTICOS</b>   | <b>21</b>  |
| <b>2. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E LETRAMENTO CRÍTICO</b>                                     | <b>28</b>  |
| 2.1. SITUANDO O TRABALHO COM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS   | 28         |
| 2.1.1. O TRABALHO COM LEITURA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS                              | 38         |
| 2.2. LETRAMENTO E LETRAMENTO CRÍTICO  | 41         |
| 2.2.1. CONCEPÇÃO DE LÍNGUA  | 54         |
| 2.2.2. CONCEPÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA  | 57         |
| <b>3. O PNLD</b>  | <b>62</b>  |
| 3.1. O PROGRAMA   | 62         |
| 3.2. A ESTRUTURA DO GUIA PNLD LEM 2012  | 70         |
| 3.3. OS DOCUMENTOS NORTEADORES E A LEITURA EM LEM   | 72         |
| 3.3.1. LÍNGUA E LEITURA EM LEM NOS PCN E NOS PCN+   | 73         |
| 3.3.2. LÍNGUA E LEITURA EM LEM NAS OCEN   | 78         |
| <b>4. METODOLOGIA</b>   | <b>83</b>  |
| 4.1. BALIZAS PARA UMA INVESTIGAÇÃO DE CUNHO ETNOGRÁFICO                                     | 83         |
| 4.2. PERGUNTAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA   | 89         |
| 4.3. O GUIA PNLD LEM 2012 E A LEITURA COMO FOCOS DE ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO LC            | 92         |
| 4.4. A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA E DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE                  | 95         |
| 4.5. OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA INVESTIGAÇÃO   | 103        |
| <b>5. ANÁLISES</b>  | <b>106</b> |
| <b>5.1. O GUIA PNLD LEM 2012 E O LC</b>   | <b>106</b> |
| 5.1.1. A ABORDAGEM DE LEITURA NO GUIA PNLD LEM 2012   | 106        |
| <b>5.2 AS PROFESSORAS, O LETRAMENTO CRÍTICO, O GUIA PNLD LEM 2012 E OS LIVROS DIDÁTICOS</b> | <b>119</b> |
| 5.2.1. CONCEITOS DE LÍNGUA E LEITURA  | 120        |
| 5.2.1.1. LÍNGUA COMO DISCURSO   | 120        |
| 5.2.1.2. LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS  | 124        |
| 5.2.2. O LETRAMENTO CRÍTICO NO GUIA PNLD LEM 2012 E NOS LIVROS DIDÁTICOS                    | 136        |
| 5.2.2.1. O LETRAMENTO CRÍTICO NO GUIA PNLD LEM 2012   | 139        |
| 5.2.2.2. O LETRAMENTO CRÍTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS  | 151        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>155</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>160</b> |
| <b>ANEXOS</b>   | <b>170</b> |
| <b>APÊNDICE</b>   | <b>188</b> |

## **INTRODUÇÃO**

### **AS MOTIVAÇÕES INVESTIGATIVAS**

Os elementos constitutivos do presente estudo são fruto de motivações que nasceram das experiências pessoais que tenho vivenciado ao longo de minha trajetória profissional nos últimos anos. Atuando como professor de inglês em diferentes contextos educacionais, tenho encarado constantemente a necessidade de me preocupar com os materiais didáticos que disponibilizo a meus alunos ao longo de meu exercício profissional. Trabalhando como professor em cursos livres de inglês, geralmente em institutos de idiomas no setor privado, atuei em contextos nos quais se oferecia uma gama de materiais preparados previamente para que fossem aplicados pelo professor - incluindo o recorte do conteúdo, as atividades de fixação e exercícios, culminando na aplicação de provas preparadas antecipadamente pela própria instituição. Nesse sentido, tanto pelo fato de esse período ter sido o início de minha carreira como professor e, portanto, levando-me a me concentrar nas inquietações relativas à adaptação a esse novo cenário e também pelo fato de que as instituições nas quais trabalhei não incentivavam profundamente uma reflexão sobre as práticas de ensino-aprendizagem, esse período não se mostrou muito frutífero em relação a questões reflexivas que ultrapassassem a aplicação de técnicas desenvolvidas pelas próprias instituições.

Como professor de inglês no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, doravante Celin, e como professor dos anos finais do Ensino Fundamental (doravante EF) de ensino regular em escola particular, entretanto, deparei-me com a necessidade de refletir mais profundamente sobre que materiais poderiam ser utilizados em sala de aula, já que os objetivos do desenvolvimento da disciplina de inglês também começaram a ser objeto de profunda reflexão e constante adaptação, conforme as demandas que esses dois novos contextos apresentavam. Tais demandas eram devidas a, de um lado, o Celin proporcionar aos professores grande liberdade em relação aos materiais a serem utilizados em sala, já que se tratava de um contexto de aplicação e ressignificação de práticas, no qual grande parte dos profissionais que formavam o corpo docente era composta por professores de inglês em

formação inicial, provenientes de diferentes etapas de desenvolvimento da graduação em Letras da UFPR: como espaço de estudo e aprendizagem, o Celin estimulava os professores a refletirem coletivamente e escolherem e desenvolverem em conjunto os materiais a serem usados com os alunos. Obviamente, o quadro docente também contava com professores experientes, de alguma forma ligados ao curso de Letras da UFPR, os quais atuavam como mentores, ajudando os novatos no início de sua profissão ou como nos indicam Pimenta & Lima (2004), assumindo um papel de agente inspirador, com base em suas experiências bem sucedidas na profissão, em um processo no qual os aprendizes aprendiam fazendo, a partir de um modelo de formação artesanal.

Do outro lado, deparei-me com um contexto de ensino de inglês para a 5ª e 6ª séries (6º e 7º anos do EF de nove anos, conforme a nomenclatura vigente) do EF de uma escola da rede privada da cidade de Curitiba - PR no qual minha atuação era mais solitária, não porque não houvesse acompanhamento por parte da instituição em quaisquer aspectos de minha atuação como professor, mas porque era a primeira vez em que me percebia como referência única para minha própria atuação como docente junto aos alunos de minhas turmas, já que a mim foi dada a tarefa de lecionar inglês a todas as turmas de 5ª e 6ª séries (respeitando a nomenclatura da época) da instituição. Desse modo, não havia colegas de disciplina com quem eu pudesse compartilhar a tarefa de preparar minhas aulas e/ou discutir diretamente possíveis caminhos a serem trilhados com meus alunos, especialmente na elaboração de materiais a serem utilizados em sala. Além disso, passei a encarar o fato de ser responsável, juntamente com os colegas de outras séries na mesma instituição, pela formação daqueles jovens que a mim foram confiados naqueles dois períodos semanais de cinquenta minutos: sentia a necessidade de trabalhar com a disciplina de inglês de forma significativa para a vida dos alunos fora da escola, no contexto educacional que se configurava, em suas especificidades e potencialidades, como um espaço em que jovens se encontravam com o inglês num ambiente formal, muitos pela primeira vez. Esse trabalho também se mostrava instigante porque precisava preparar minhas aulas/atividades a um contexto no qual uma coleção de livros didáticos era adotada para toda a 2ª fase do Ensino Fundamental após análise de coleções por parte da equipe de professores de inglês da instituição, em

especial os da segunda fase do EF em diante. Essa tarefa também me deslocou para uma posição de reflexão mais profunda sobre o papel da língua inglesa naquele cenário. A partir daí, dediquei mais atenção a discussões sobre objetivos de se ensinar inglês no(s) contexto(s) brasileiro(s), sobre comparações entre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares e em institutos de idiomas, sobre métodos e abordagens de ensino, dentre outras questões de relevância para os profissionais da área.

Ao me deparar com o que considero como desafios, como o proposto por Siqueira (2008) sobre o fato de os professores de inglês se enxergarem ou apenas como reprodutores de verdades cristalizadas ou como profissionais reflexivos e comprometidos com a vida social e política, dei início a uma busca por discursividades que me ajudassem a perceber maneiras de trilhar caminhos pela segunda via levantada pelo referido autor. A partir daí, comecei a perceber como sentidos construídos sobre essa faceta política do ensino de inglês têm ocupado cada vez mais espaço no cenário de discussões em torno do tema dos processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial a língua inglesa (MOITA LOPES, 2003; RAJAGOPALAN, 2001, 2005, 2006; PENNYCOOK, 1994, 2001, 2007; JORDÃO, 2005, 2006; dentre outr@s).

Com isso, consolidou-se a motivação em desenvolver o ensino e a aprendizagem de inglês em consonância com a ideia de que, segundo Rajagopalan (2005b), a atividade de professor de inglês vai muito mais além de ensinar seus alunos a adquirirem proficiência numa determinada língua.

Dentre os diferentes discursos que perpassam a relação entre o ensino de inglês de uma perspectiva que considere questões de formação crítica, política, em sintonia com aspectos sociais relevantes, ainda enquanto lecionava no Celin, tive contato com alguns textos que me apresentaram o termo Letramento Crítico<sup>1</sup>. Mais especificamente, pude ter contato inicial com artigos e textos que tratavam da metodologia OSDE<sup>2</sup>, desenvolvida pelo Centro para o Estudo da Justiça Social e Global<sup>3</sup> da Universidade de Nottingham, na Inglaterra. Por meio de discussões acerca da(s) teoria(s) que embasava(m) essa metodologia, coloquei-me pela primeira vez em uma posição de dúvida

---

<sup>1</sup> Questões relativas aos pressupostos do Letramento Crítico serão abordadas no capítulo 2 deste texto.

<sup>2</sup> Do inglês "Open Spaces for Dialogue and Enquiry".

<sup>3</sup> Centre for the Study of Social and Global Justice.

em relação ao meu papel como professor de inglês, já que, em resumo, os objetivos explícitos e as atividades propostas pela referida metodologia se mostravam completamente diversos daquilo que eu, até então, percebia como sendo o papel do ensino de língua estrangeira nos contextos onde atuava. A partir daí, após uma forte identificação pessoal com os pressupostos da referida metodologia, procurei referências que me trouxessem mais respostas (ou talvez perguntas) sobre esse novo modo de conceber minhas aulas. Ainda nesse período, leituras mais aprofundadas de diferentes documentos oficiais que pretendem nortear o fazer docente no Brasil, em especial aqueles que tocam ao ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio<sup>4</sup> brasileiro, deslocaram-me para uma zona de maior instabilidade em relação às minhas crenças e percepções sobre o ensino e aprendizagem de inglês.

Mais recentemente, quando minha atuação profissional voltou-se ao trabalho com alunos do Ensino Médio, doravante EM, de uma instituição pública, minhas inquietações em relação aos materiais didáticos, e em particular, aos livros didáticos, se intensificaram. Isso ocorreu já que há pouco tempo, mais especificamente desde o ano de 2012, os alunos de escolas públicas do EM brasileiras começaram a receber livros didáticos de inglês gratuitamente por meio de um programa nacional de distribuição conhecido como PNLD, ou Programa Nacional do Livro Didático<sup>5</sup>. Além disso, o contato constante com documentos e diretrizes que apontam o que o Estado brasileiro, por meio da equipe responsável pelo referido programa, entende como primordial no trabalho com línguas estrangeiras no EM, e norteiam as políticas oficiais nesse sentido, levaram-me a refletir sobre como diferentes interpretações de tais diretrizes levam a atitudes e provocam reações diversas por parte da comunidade envolvida no trabalho com LE, em particular daqueles que vislumbram a distribuição de livros didáticos de inglês.

Configurou-se aí a possibilidade de um estudo que articulasse minhas inquietações em relação às políticas linguísticas, em especial a de distribuição de livros didáticos, doravante LDs, de inglês, com as abordagens educacionais com as quais vinha me aproximando e com as vozes de professores que, como

---

<sup>4</sup> Refiro-me aqui às OCEM-LEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira), 2006.

<sup>5</sup> Dados sobre o Programa estão disponíveis em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com\\_contentview=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article)

eu, trabalham com o ensino de língua inglesa no contexto de EM de escolas públicas.

Num primeiro momento, pareceu-me interessante desenvolver uma investigação com foco na análise do conteúdo de alguns LDs aprovados pelo edital convocatório do PNLD LEM 2012, já que, a meu ver, tal análise poderia servir como um contraponto discursivo entre o que os materiais propõem e possibilidades de aplicação das atividades de leitura propostas por tais LDs em relação aos pressupostos do Letramento Crítico.

Após algumas reflexões, entretanto, passei a perceber que isso poderia resultar em um pré-julgamento descontextualizado do trabalho dos autores do LDs escolhidos para as análises. Nesse sentido, tentei me deslocar para a posição de um autor de LD, a fim de perceber como esse tipo de proposta poderia reforçar uma visão “de fora”: afinal de contas, pareceu-me mais confortável e fácil tecer comentários e julgamentos sobre o trabalho de outrem, apesar de reconhecer o mérito de pesquisas e investigações que procuram analisar e criticar, com objetivos os mais diversos, o conteúdo de materiais que chegam até os estudantes. A partir de tais reflexões, pareceu-me que um trabalho sobre o conteúdo dos livros imputaria um tom de verificação de qualidade dos mesmos, algo que assumo não ser a intenção deste estudo, absolutamente.

Pareceu-me mais oportuno, então, relacionar minhas inquietações em relação aos LDs de inglês com as realidades de colegas professores que, como eu, também vivenciam a existência do PNLD LEM em seus contextos profissionais e enfrentam encontros e desencontros com abordagens educacionais da disciplina.

Tenho ciência de que diversos estudos têm sido desenvolvidos a fim de analisar diferentes aspectos relacionados aos LDs, seu impacto nas práticas de ensino-aprendizagem de LEM em escolas públicas, especialmente em articulação com o que novas teorias educacionais e ações direcionadoras, por vezes normativas, propõem ao longo do tempo (CORACINI, 1999; GRIGOLETTO, 2003; PINTO & PESSOA, 2009; RAMOS, 2009; DIAS & CRISTOVÃO, 2009; DIAS & DELL’ISOLA, 2012, SCHEYERL & SIQUEIRA, 2012, dentre outros).



Entretanto, o estudo que aqui apresento tomou direcionamento diferente. O foco não se deu sobre LDs especificamente, mas sim na relação entre as percepções de professoras de inglês do EM, o(s) LD(s) por elas utilizado(s) e os documentos oficiais que norteiam o ensino de inglês no EM em articulação com o Letramento Crítico. Nesse sentido, algumas perguntas de pesquisa foram, aos poucos, tomando forma e se configuraram como possíveis bases para uma investigação. As perguntas de pesquisa são:

1. Quais são as concepções de língua e leitura em LI presentes no texto do GUIA PNLD LEM 2012 (BRASIL, 2011)?

1.1 Quais as relações entre as concepções de língua e leitura encontradas no GUIA PNLD LEM 2012 com as concepções encontradas no documento oficial mais recente publicado pelo MEC, norteador do trabalho com LI no EM, ou seja, as OCEM-LEM?

2. Como a literatura especializada concebe língua e leitura em uma perspectiva de Letramento Crítico?

3. Quais conceitos de língua e leitura em Letramento Crítico emergem das percepções de Letramento Crítico descritas por duas professoras de inglês do Ensino Médio?

3.1 Quais as percepções das duas professoras sobre a presença de Letramento Crítico no GUIA PNLD LEM 2012?

3.2 Quais as percepções das duas professoras participantes sobre a presença (ou não) de Letramento Crítico em atividades de leitura contidas no(s) livro(s) recomendado(s) pelo GUIA PNLD LEM 2012, utilizado(s) por elas em suas aulas?

O estudo relatado aqui certamente servirá como mais um instrumento disponível aos professores de inglês das escolas públicas que, em geral, “acaba(m) lançando mão do LD como o único recurso disponível para a sua atuação na sala de aula, assim como para a sua própria formação acadêmico-profissional (DIAS, 2009, p.199)”. Ainda, esta pesquisa conjuga com um número crescente de investigações que têm propiciado a construção de uma visão crítica sobre a qualidade dos LDs e, especialmente, de suas possibilidades e limites de uso, como apontam Emmel & Araújo (2012). A escolha de uma coleção de livros didáticos pode, portanto, ser um dos poucos momentos de reflexão sobre concepções de língua que estimulem a reflexão e

o questionamento, tanto dos aspectos linguísticos e discursivos em LI como sua tradução num trabalho de transformação nas relações sociais, tanto no espaço da sala de aula como no contexto mais amplo de todos os envolvidos.

## A PESQUISA

Este estudo, como já mencionado, vislumbra fins distintos em relação aos estudos supracitados. A partir dos referenciais teóricos a serem elencados no capítulo dois, pretendo discutir e interpretar diferentes sentidos atribuídos ao Programa Nacional do Livro Didático com base em uma análise do conteúdo do GUIA PNLD LEM 2012, especificamente no que toca à articulação entre alguns de seus blocos de questões, utilizados como referência para a avaliação das obras inscritas no programa por parte do MEC, e as categorias elencadas para as análises. A fim de delimitação, este estudo enfocou os blocos que tratavam explicitamente da compreensão leitora em inglês, tomando seu conteúdo em articulação com as teorias de Letramento Crítico, doravante LC, abordagem preconizada pelas OCEM-LEM (BRASIL, 2006). Para isso, a investigação, além de ter se utilizado da comparação e do contraste entre diferentes teorias e abordagens educacionais, também lançou mão de pesquisa de campo, tendo como participantes duas professoras de inglês do EM de Curitiba - PR e São José dos Pinhais – PR. Com base em dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas, o estudo focalizou as percepções das referidas professoras em relação aos objetivos da pesquisa, quais sejam:

- 1) analisar o Guia PNLD no que diz respeito às concepções de língua e leitura em língua inglesa;
- 2) explorar, na literatura especializada, a concepção de língua e leitura nomeada nas OCEM, ou seja, como Letramento Crítico;
- 3) analisar a conceituação de língua e leitura em LC de acordo com a percepção de LC descrita por duas professoras de inglês do Ensino Médio;

O estudo aqui relatado está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo, teço considerações sobre entendimentos em relação à utilização de livros didáticos em diferentes contextos, focalizando a questão do trabalho com leitura em LEM. No segundo capítulo, desenvolvo argumentos que sustentam trabalho com leitura em LEM por Letramento Crítico, antecidos por uma discussão sobre outras formas de se pensar o ensino-aprendizagem de LEM, com foco especial à questão da leitura (entendida aqui como leitura de mundo) que culminam, por motivos de estruturação deste texto, em diferentes conceituações de letramento. No terceiro capítulo são exploradas algumas

bases teórico-operacionais do Programa Nacional do Livro Didático articuladas aos objetivos específicos deste estudo. Ainda no mesmo capítulo, exploro o conteúdo de três documentos oficiais que apontam entendimentos sobre o ensino-aprendizagem de LEM no Ensino Médio em sua relação com os pressupostos do Letramento Crítico. O capítulo quatro descreve o percurso metodológico desta investigação, apontando para os caminhos trilhados ao longo do planejamento e execução das estratégias de pesquisa utilizadas. O quinto capítulo consiste nas análises feitas a partir dos dados gerados ao longo da pesquisa, relacionando as bases teóricas e as categorias de análise elencadas e as possibilidades de interpretação abertas pelo contato do pesquisador com os discursos presentes nas fontes pesquisadas. A seguir, faço considerações finais que ocupam um espaço para pensamentos conclusivos sobre a investigação na tentativa de retomar as indagações propulsoras da pesquisa e remeter a alguns efeitos do estudo em face aos dados gerados.

## 1. O TRABALHO COM LIVROS DIDÁTICOS

Falar sobre Livros Didáticos, doravante LDs, nas escolas não é novidade. Muitos estudiosos têm dedicado suas pesquisas à investigação do papel do LD na educação brasileira. Diferentes trabalhos têm se voltado, por exemplo, a investigar a história e a utilização de LDs no Brasil (OLIVEIRA, 1984; FRACALANZA & SANTORO, 1989; FREITAG, 1997; CHOPPIN, 2004; EMMEL & ARAÚJO, 2012). Mais recentemente, outros estudos têm sido desenvolvidos sobre diferentes aspectos constitutivos dos LDs e sua importância na construção dos modos como diversas disciplinas escolares são trabalhadas no contexto educacional brasileiro (CAMPOS, 2009; HAMMERSCHMITT, 2010; SILVA, 2013). No que concerne à relação entre os LDs e o ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, há no cenário acadêmico diversas publicações que priorizam esse viés investigativo (ALMEIDA FILHO, 1993; CORACINI, 1999b; GRIGOLETTO, 1999; DIAS & CRISTOVÃO, 2009; HUTCHINSON & TORRES, 1994; ROJO & BATISTA, 2003; entre outros).

De acordo com Forquin (1993), a utilização de LDs na escola exerce forte influência na construção de uma cultura escolar. Tal relação se faz possível, já que, segundo o autor,

a escola é também um 'mundo social', que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta cultura da escola (no sentido em que se pode falar em 'cultura da oficina' ou da 'cultura da prisão') não deve ser confundida tampouco com o que se entende por **"cultura escolar"**, que se pode definir como um conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (FORQUIN, 1993, p.167).

Nesse sentido, ainda acompanhando o pensamento do autor (idem), é possível compreender o LD como responsável por certa padronização e

reprodução do pensamento, já que ao longo do processo de produção dos LDs, algumas formas de linguagem e práticas interpretativas podem ser privilegiadas em detrimento de outras, o que pode reforçar certos aspectos culturais e discursos como naturais ou ideais.

Dessa forma, estudos sobre a relação entre a presença e utilização de LDs em salas de aula se mostram relevantes, especialmente na medida em que esse tipo de material didático, segundo Munakata (2002, p. 91), “faz parte da vida escolar desde que a escola é escola”.

Como aponta Marinho (2001), é possível destacar diversas razões pelas quais a utilização de LDs nas escolas brasileiras ainda é muito difundida, dado o contexto educacional que circunda as práticas de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas escolares no país. Segundo a autora (ibidem, p. 289) fatores como a dedicação quase integral dos professores em ministrar aulas, sem tempo suficiente para a preparação, a falta de acesso a materiais diversificados nas escolas, e a reduzida confiabilidade nos poucos recursos disponíveis nos estabelecimentos de ensino ajudam a configurar um cenário no qual o LD se torna quase que exclusivo no desenvolvimento dos conteúdos disciplinares pelos docentes e estudantes. A autora ainda destaca (ibidem, p. 290) que a relação estabelecida entre os alunos de diferentes esferas sociais, juntamente com suas famílias e o LD também interfere na maneira como a relação entre a construção de conhecimento via LD ocorre. Nesse sentido, a autora questiona, por exemplo, diferentes maneiras de se construir relações entre estudantes de diferentes grupos sociais e o LD. A título de exemplo, a pesquisadora problematiza se a relação entre estudantes que recebem LDs usados de outros alunos seria a mesma daquela em que alunos com poder aquisitivo maior podem comprar seus próprios LDs. A autora também propõe, dentre outros questionamentos, uma reflexão sobre formas mais coletivas de utilização de LDs nas escolas.

Silva (2010), ao descrever seu levantamento de estudos recentes sobre LDs de LEM no Brasil, aponta para um caráter de autoridade atribuído aos LDs nas salas de aula do país. Dentre os argumentos levantados pelo referido autor (idem), destaco aqueles que imputam ao LD um protagonismo no que concerne ao saber, tanto para alunos como para professores. Silva aponta, ainda, que mesmo recebendo críticas da esfera acadêmica, o LD continua sendo muito

bem-vindo nas escolas brasileiras. Tais argumentos corroboram a importância de estudos sobre como os LDs ajudam a compor o que se entende por ensino-aprendizagem no(s) contexto(s) brasileiro(s). Ademais, o autor (*idem*) chama atenção para a importância dada por estudiosos da LA ao PNLD, indicando que

há uma preocupação com a continuidade e abrangência do Programa Nacional do Livro Didático do Governo Federal, cujo edital para 2011 incluiu o livro didático de LE (inglês e espanhol) a ser distribuído gratuitamente nas escolas regulares (SILVA, 2010, p. 208).

Nas aulas de inglês, por exemplo, os LDs são utilizados como um dos principais suportes linguísticos para o desenvolvimento das supostas habilidades básicas de utilização da língua como compreensão auditiva, compreensão escrita, produção oral e produção escrita. Além disso, em função da concepção de língua de seus idealizadores, refletem os modos de perceber e interagir com um “mundo estrangeiro” e transparecem a noção de realidade trazida pelos sujeitos que participaram do processo de produção de tais materiais.

Diversos estudos recentes têm sido desenvolvidos a fim de investigar materiais didáticos e/ou livros didáticos<sup>6</sup> para o ensino de inglês no Brasil (ALMEIDA FILHO *et al*, 1991; CONSOLO, 1992; DAGIOS & TORTATO, 2010; BRUZ, 2011, 2012; XAVIER & URIO, 2006; SCHEYREL & SIQUEIRA, 2012; DIAS & CRISTÓVÃO, 2009; PAIVA, 2009). Tais estudos, em geral, colocam seu foco, dentre outras possibilidades, na análise das atividades propostas pelos materiais, por vezes no que diz respeito à criação de oportunidades de interação professor-aluno possibilitadas pelos LDs, passando pela caracterização de concepções de linguagem presentes nos LDs analisados, realizando investigações sobre a verificação de atendimento por parte dos LDs

---

<sup>6</sup> Utilizo-me da diferenciação que faz Tomlinson (2012) entre Material Didático e Livro Didático. Para o autor, em linhas gerais, qualquer instrumento que facilite a aprendizagem de uma língua é conceituado como Material Didático. Dentre as possibilidades, poderíamos citar impressos, material em áudio, DVDs, entre outros, tanto produzidos com fins especificamente pedagógicos, como também sendo resultado de recortes de usos da língua em contextos sociais autênticos. O Livro Didático, por sua vez, seria categorizado como uma das formas de Material Didático, com foco voltado à instrução e à prática, já que encerraria em si uma coleção de atividades e estímulos restrita por seus idealizadores. Para os fins desta pesquisa, o estudo se desenvolveu com foco no Livro Didático (LD).

de demandas específicas por posicionamentos teórico-metodológicos, e por vezes analisando se e como diferentes visões de cultura e linguagem se materializam ao longo do trabalho com inglês apresentado pelo LD.

Tomando este último viés como ponto de partida, o estudo que aqui apresento se alicerça em revisão de estudos que apontam uma inter-relação entre a utilização de LDs e as práticas de ensino-aprendizagem, com foco naquelas voltadas à prática de leitura em LE, em especial em LI. Para isso, debrucei-me sobre uma leitura que privilegiasse quais elementos são normalmente abordados pelos pesquisadores em suas análises de LDs e quais os impactos do LD na sala de aula.

Siqueira (2012), ao tratar de questões do ensino de inglês como língua internacional e ao apontar a necessidade da presença de variantes não-hegemônicas de inglês nos materiais didáticos, aponta que

idolatrado por uns e execrado por outros, o livro didático, em incontáveis programas de ensino e aprendizagem de línguas, se não está presente, é componente altamente desejado sob o argumento de que é um guia e um material de suporte importante tanto para professores quanto para aprendizes (SIQUEIRA, 2012, p. 322).

Ao explicitar seus entendimentos sobre os diferentes impactos que uma concepção de inglês como língua internacional tem trazido para o campo da pedagogia de línguas, o autor (idem, p. 325), ao enfocar justificativas contrárias à utilização de LDs comerciais, em especial àquelas baseadas no desenvolvimento de uma consciência crítica por parte de alunos e professores, aponta que “o ‘mundo plástico’ do LD de línguas, infelizmente, parece não se preocupar com questões dessa natureza (crítica e de formação integral), mantendo-se, portanto, no firme propósito de distanciar a sala de aula de línguas do mundo real”. Ainda nessa perspectiva, Phillipson (1992) argumenta sobre o que chama de “imperialismo linguístico”, acarretado por aulas de inglês baseadas em contextos nos quais a língua inglesa é a primeira, como Inglaterra ou Estados Unidos, algo que acontece constantemente em LDs produzidos por editoras internacionais. Segundo o autor (idem), tal



imperialismo ocorreria especialmente pelo fato de que uma educação que priorizasse as formas de aprendizagem tidas como nativas colocaria uma maioria em desvantagem em relação a uma minoria que teria acesso ao que é considerado correto ou padrão, enfatizando, inclusive, formas ocidentalizadas de conhecimento em detrimento de outras. Além disso, tal posicionamento em relação à aprendizagem com base em falantes nativos desvalorizaria formas locais de aprendizagem.

Argumenta-se, também, que o fato de LDs serem utilizados em várias disciplinas escolares como suporte de destaque no desenvolvimento de diferentes áreas do conhecimento acaba por marcar a memória daqueles que os utilizam, funcionando, de certa forma, como ponto de referência sobre os campos de saber que os LDs representam. Fernandes (2004), por exemplo, ao investigar as reminiscências do livro didático, na tentativa de entender quais têm sido as interferências dos LDs na formação social e cultural das pessoas e no seu imaginário, descobriu que tais interferências podem vir a orientar os usuários dos LDs em prol ou não de sua preservação ou guarda por muitos anos.

Argumenta-se, também, sobre uma faceta controladora e cerceadora que se pode atribuir à utilização de textos escritos como principal instrumento em sala de aula. A utilização de um material que se apresenta como recipiente da verdade sobre um determinado tema, combinada com a atitude do professor diante desse material, pode (ou não) colocar os alunos em uma posição de passividade frente às atividades de leitura propostas. Coracini (2010, p. 28), dentre outras questões, problematiza a utilização de livros didáticos em aulas de LEM nesse sentido, e aponta:

Parece-nos bastante reveladora a forma como o professor controla a aula: o conteúdo, a metodologia, a disciplina, a própria fala dos alunos, sempre lacônica, apenas completando o que o mestre acaba de dizer – ora preenchendo a lacuna deixada propositalmente, ora escolhendo uma das alternativas propostas, ora respondendo a uma pergunta cuja resposta está evidente no texto ou na sequência do raciocínio indutivo a que é submetido

para inferir o significado de um termo ou de um segmento textual (CORACINI, 2010, p. 28).

Nesse sentido, a autora (idem) advoga por uma postura de indagação, especialmente por parte do professor, sobre como as atividades de leitura são propostas pelos LDs utilizados em suas aulas. Em sua argumentação, a pesquisadora aponta para uma necessidade de o professor de LEM se colocar não mais em uma posição diretiva e assertiva em relação à condução das atividades de sala de aula, em especial as de leitura. Ao contrário, indica uma possibilidade de atuação docente calcada na percepção de múltiplas possibilidades de leitura, contemplando os alunos como seres pensantes e críticos<sup>7</sup>.

Além disso, pesquisas sobre a utilização de LDs em aulas de LEM com foco em gêneros textuais também têm sido amplamente divulgadas. Araújo (2012), por exemplo, argumenta sobre a necessidade de os LDs trazerem em seu conjunto de atividades de leitura um número significativo de gêneros textuais. Além disso, defende que a leitura seja entendida como um processo inferencial e com uma finalidade comunicativa estabelecida no diálogo entre o autor, o leitor e o próprio texto.

Tílio (2012), por sua vez, expõe o argumento de que o trabalho com gêneros em LDs pode viabilizar o ensino de LI em uma perspectiva sociointeracional. Nesse sentido, o trabalho com gêneros também viabilizaria, segundo o autor (idem) a formação de leitores críticos em aulas de LI. Ao fim de seu estudo, o autor (idem) conclui que as coleções de LDs analisadas ainda carecem de um trabalho com a leitura que extrapolem os aspectos estruturais da língua.

Hemais (2012) também advoga por um posicionamento que privilegie os gêneros textuais como base para o trabalho com LEM em LDs. Segundo a pesquisadora, os gêneros precisam deixar uma posição complementar nos LDs e passarem a embasar todo o trabalho em sala de aula, especialmente por meio da utilização de textos de diferentes gêneros sem adaptações ou reformulações quando incluídos nos LDs. Assim, os LDs deixariam de

---

<sup>7</sup> Diferentes sentidos para o termo 'crítico' serão abordados e aprofundados na seção 2.2 deste texto.

privilegiar aspectos estruturais da língua e passaria a enfatizar o contexto social da construção dos significados.

De toda forma, é possível perceber que diferentes discursos permeiam o campo de ensino-aprendizagem envolvendo a presença de LDs. A diversidade de posicionamentos acerca desses materiais se mostra cada vez maior, especialmente pelo fato de que essa ferramenta didática tem se consolidado nas práticas educacionais cotidianas no Brasil, em especial depois do aumento da abrangência dos LDs em escolas públicas brasileiras, por meio da expansão do PNLD, tanto em relação ao aumento do número de disciplinas escolares incluídas pelo programa como também pelo aumento no número de livros cedidos aos estudantes nos últimos anos. Nesse contexto, o presente estudo intenciona contribuir para o crescimento do entendimento sobre os LDs em contextos de ensino-aprendizagem de inglês não como um discurso totalizante e definitivo, mas como um gerador de novos discursos que venham a contribuir para uma educação em LI informada e em consonância com as demandas provenientes dos mais variados contextos educacionais. Pessoalmente, meu interesse em investigar tais pressupostos reflete um posicionamento favorável à inserção de LDs nos contextos de ensino-aprendizagem de LI pelo Brasil. Não porque atribuo aos LDs papel protagonista no desenvolvimento da educação em LE, mas porque percebo que a configuração educacional brasileira ainda carece de outras ferramentas que sirvam como alternativas aos professores e alunos nos mais variados contextos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, concordo com Santos Jorge & Tenuta (2011) que, ao ratificarem a importância da inclusão do componente curricular língua estrangeira moderna no PNLD, defendem que tal iniciativa “significa o incentivo para a consolidação de outras políticas vinculadas à existência desse livro, tais como produção bibliográfica, de projetos de formação para professores e de fortalecimento das bibliotecas escolares (p. 127)”, mesmo cientes de que a adoção de LDs não garante sucesso no ensino-aprendizagem, nem significa a solução de todos os problemas (ou mesmo de nenhum) nesse sentido.

## **2. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E LETRAMENTO CRÍTICO**

O presente capítulo ocupa-se em levantar alguns dos pressupostos relacionados ao trabalho com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Inicialmente, teço considerações em relação às abordagens tradicionalmente presentes no cotidiano escolar, enfocando o trabalho com leitura. Na sequência, levanto entendimentos sobre como as teorias de letramento e, finalmente, de LC se diferem daquelas abordagens tradicionalmente presentes no dia-a-dia das salas de aula de línguas, especialmente em sua concepção sobre língua e o trabalho com leitura.

### **2.1. SITUANDO O TRABALHO COM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Este estudo faz uma interpretação de dados gerados com base em categorias ancoradas em pressupostos do Letramento Crítico (LC), corrente teórica relativamente recente no cenário de ensino-aprendizagem de línguas. Por essa posição historicamente nova do LC em estudos sobre o trabalho com línguas, faz-se necessária e importante uma breve revisão sobre algumas das diferentes maneiras de se pensar o processo de ensino-aprendizagem de línguas em diferentes contextos, os quais culminaram em diferentes métodos ou abordagens de ensino<sup>8</sup>.

O estudo de línguas estrangeiras tem sido foco de investigação por parte dos estudiosos da linguagem desde meados do séc. XVII, já que anteriormente a esse período a atenção dada ao ato de se estudar uma língua estrangeira era voltada quase que exclusivamente pelo interesse em Latim e Grego. O interesse em se estudar tais línguas, especialmente no mundo ocidental, se baseava no argumento de promover uma educação superior adequada e intelectualizada, trazida pelo estudo das línguas clássicas (Brown, 2007). A prática desses estudos era baseada no método de tradução gramatical e,

---

<sup>8</sup> Utilizo-me aqui da diferenciação entre abordagem, método e técnica apresentada por Antony (1963) revisitada e ampliada por Richards & Rodgers (1982). Segundo tais autores, em síntese, abordagem pode ser definida como um corpo de teorias, postulados e princípios linguístico-filosóficos e educacionais, ao passo que método ou metodologia pode ser concebido como um conjunto de objetivos de ensino, mais o delineamento de propostas coerentes para a seleção e organização de conteúdos, das estratégias de ensino e de avaliação, incluindo-se os papéis do professor e os do aluno durante a ação didático-pedagógica.

segundo Brown (idem, p. 16), “havia pouca distinção entre a Tradução Gramatical e o que ocorrera em aulas de línguas estrangeiras por séculos além de um foco em regras gramaticais como base para a tradução da segunda língua para a língua materna.”<sup>9</sup>.

A partir do estabelecimento da Linguística como área de conhecimento, recebendo o status de ciência, principalmente no início do séc. XX, por meio do trabalho de Saussure (1916 – publicação póstuma), houve um grande interesse dos estudiosos da linguagem na busca por explicações sobre como se dá e quais são os pressupostos que ocupam o pano de fundo da aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Brown (2007), o século XX testemunhou estudos e tentativas de criar métodos e/ou abordagens que dessem conta da complexa tarefa de se aprender uma nova língua e nos ensinou

[...] a apreciar o valor de se ‘fazer’ linguagem de modo interativo, do lado emocional (e também cognitivo) da aprendizagem, de se assimilar a língua automaticamente, de analisá-la conscientemente, e de direcionar os aprendizes ao mundo real onde usarão a lingual de forma comunicativa (BROWN, 2007, p. 36).

Essa atitude frente às diversas maneiras de se encarar o ensino e aprendizagem de línguas deveu-se muito às contribuições e motivações provenientes dos estudos de algumas disciplinas científicas como a Linguística e a Psicologia. Como aponta Vilaça (2008, p. 74),

Dessa forma, conforme novas concepções e teorias surgiam nestas disciplinas, os métodos passavam a ser analisados e criticados por novas perspectivas. Um exemplo claro que pode ser citado é o método áudio-lingual. Fortemente fundamentado na psicologia behaviorista e na linguística estrutural, conforme estas correntes psicológicas e linguísticas eram questionadas, o método sofria consequentemente amplas e ferozes críticas. Em

---

<sup>9</sup> Explicito ao leitor que todas as traduções de termos ou fragmentos de textos ao longo desta dissertação provenientes de bibliografia em inglês são de minha responsabilidade. Optei por traduzir todas as ocorrências nesse sentido a partir deste momento do texto.

outras palavras, as influências da psicologia e da linguística sobre os métodos de ensino estimulavam críticas, adaptações, reformulações e o desenvolvimento de novas metodologias.

Dentre as novas concepções e metodologias surgidas no século XX, podemos citar a abordagem comunicativa, doravante AC, como uma das mais influentes. Apesar de apresentar uma ruptura com o estruturalismo que a antecedia, e com o foco gramatical das abordagens anteriormente aplicadas, ela continuava a conceber língua como um código, a serviço do desenvolvimento de funções comunicativas, em outras palavras, como modo de expressar o pensamento. Assim, os sentidos eram entendidos como construídos exteriormente à língua, vista como uma forma de codificação e decodificação dos sentidos do pensamento nela cifrados. Importante ressaltar que foi a partir da consideração de contribuições da sociolinguística que a AC iniciou um movimento de inclusão de discussões sobre língua em uso e diversidade linguística nas aulas de LEM. Entretanto, mesmo tendo sido a AC uma das primeiras abordagens a considerar os contextos de uso da língua ensinada, como aponta Jordão (2013), na AC

os sentidos se constroem [...] a partir do entendimento de como o código linguístico funciona na sociedade, e a aprendizagem está no grau em que o código consegue ser utilizado eficientemente para a comunicação entre usuários da língua.(JORDÃO, 2013, p. 72)

No que diz respeito à atenção dada pela AC a aspectos culturais, é interessante notar que havia preocupação da referida abordagem em incluir discussões acerca da cultura da língua estudada e inserir elementos culturais que pudessem ilustrar contextualmente os tópicos abordados. Por exemplo, como aponta Kumaravadivelu (2005), além de se preocupar com aspectos que permitissem aos aprendizes da língua estrangeira se comunicar com efetividade funcional, a AC introduziu a preocupação com o caráter de apropriação de regras sociais de utilização da língua.

Entretanto, argumenta-se sobre o caráter artificial do tratamento dado a elementos culturais pela AC já que, ao se embasar no pressuposto de que para que haja aprendizagem de uma língua é fundamental adquirir todas as competências necessárias para uma comunicação bem-sucedida, a AC acaba por entender a questão cultural como reflexo ou produto da(s) cultura(s) dos falantes da língua sendo estudada. Scheyerl (2012), ao discutir a inserção de estudos culturais nas aulas de LE com foco comunicativo, denuncia o caráter de “exotismo” do trato de aspectos culturais na abordagem comunicativa, especialmente em LDs. Segundo a autora (idem, p. 42), “os livros começam a apresentar aspectos culturais universais como textos suplementares, confrontando o aprendiz com os exotismos e amenidades manifestados pelos falantes da língua-alvo”. Nesse sentido, a referida autora ainda complementa, argumentando que

desse modo, mesmo que materiais didáticos nessa perspectiva apresentem uma certa tolerância com a diversidade entre os povos, esta é tratada apenas como algo interessante, sendo o componente cultural, por um lado, expresso, por exemplo, através do folclore ou da culinária, visto como objeto de admiração e contemplação por parte dos alunos. Por outro lado, vemos nesses materiais o reflexo de uma corrente linguística que se baseia numa concepção articulada de língua, preocupando-se, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa (SCHEYERL, 2012, p. 43).

Nessa mesma direção, também podemos citar a abordagem intercultural, doravante AI, como movimento que intenciona o trabalho mais intensivo com aspectos culturais da(s) língua(s) em salas de aula de LE. Em síntese, a partir de meados da década de 1970, teóricos do ensino-aprendizagem de LE iniciaram discussões com foco na inserção de aspectos culturais nas aulas e nos materiais destinados aos contextos de ensino, especialmente de LI. À época, como indica Stern (1992, p. 206) “o componente cultural tinha se tornado difícil de acomodar na prática”. Dessa forma, ao se

advogar por cursos de línguas preocupados em inserir aspectos culturais nas aulas de LE,

aumenta-se seu escopo do foco em melhorar as ‘quatro habilidades’ de ler, escrever, ouvir e falar, com o intuito de ajudar os aprendizes a adquirir habilidades culturais, tais como estratégias para a observação sistemática de padrões de comportamento. Além disso, os aprendizes, ao alcançarem um entendimento mais profundo de como a língua aprendida é usada para se alcançar objetivos culturais implícitos e explícitos na comunidade que usa aquela língua, eles também devem estar prontos para refletir sobre as maneiras como sua própria língua e comunidade funcionam. O aprendiz intercultural serve, no fim das contas, como mediador entre diferentes grupos sociais que usam diferentes línguas e diferentes variantes (CORBETT, 2003, p. 2).

Almeida (2011), ao tratar sobre as bases para um trabalho com línguas numa perspectiva intercultural na formação de alunos do curso de Letras, expõe, parafraseando Corbett (2003), que

é preciso, portanto, refletir sobre como fazer uso de uma abordagem intercultural na sala de aula de línguas estrangeiras. Observar criticamente as imagens, símbolos e produtos culturais, os padrões da rotina diária, valores e comportamentos que adotamos e compartilhamos em nossa cultura e fazer o mesmo com relação a outras culturas (ALMEIDA, 2011, p. 45).

Ainda segundo Corbett (idem), em última instância, o objetivo da AI não recairia na necessidade de os aprendizes alcançarem uma competência linguística semelhante à do nativo da língua sendo estudada. Pelo contrário, estaria no desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural, a qual “inclui a habilidade de entender a língua e o comportamento da comunidade estudada e explicá-lo aos membros de sua comunidade local – e vice-versa (ibidem, 2003, p. 13)”.



Entretanto, pode-se perceber que mesmo ao incluir questões de cunho cultural, numa tentativa de apaziguar problemas de contato por meio de uma postura de entendimento e aceitação das diferenças existentes entre os povos, colocando o aprendizado de línguas como um ato diplomático, a AI perpetua uma visão de língua como um código que expressaria sentidos produzidos exteriormente a ele, um código a ser “quebrado” pelo aprendiz a fim de poder se comunicar na LE estudada. A separação entre questões entendidas como *propriamente linguísticas* e questões culturais fica ainda mais evidente quando o próprio Corbett (ibidem, p. 3) assinala que “obviamente, um objetivo-chave na AI continua sendo o desenvolvimento e melhoria linguística; entretanto, esse objetivo fica atrelado ao igualmente importante foco no entendimento e mediação interculturais”.

Paralelamente aos estudos que tentaram (e ainda tentam) dar conta da aprendizagem de línguas estrangeiras modernas com foco na interação e na comunicação oral, as últimas décadas têm sido palco para o desenvolvimento de teorias e modos de se perceber a linguagem além do foco nas estruturas linguísticas específicas de cada língua, especialmente dentro das áreas de estudos pós-estruturalistas, pós-coloniais e de estudos culturais informados por estes estudos. Tais teorias mostram que as interações humanas se dão na língua e que, além disso, mais do que a troca ou (de)codificação de sentidos construídos externamente à língua-código, a comunicação entre pessoas envolve a construção de sentidos *na* própria língua. As sociedades constroem nas línguas, através delas e com elas, regras discursivas sobre o que, como, quando e porque as coisas são como são, sobre quais e quando elas devem ou não ser ditas, o que mostra a forte relação entre as línguas e aspectos sociais e contextuais das comunidades, incluindo aí as relações de poder.

Especificamente no que toca ao ensino de inglês, muito se tem discutido em relação à maneira como essa língua tem sido encarada por estudiosos da LA. Tais discussões não sinalizam uma confluência de argumentos tampouco encerram em si todas as possíveis conceituações e problematizações. O que há são tentativas de entendimento sobre a questão em uma era de constantes transformações como as vividas a partir de meados do séc. XX até os dias atuais. Nesse sentido, o status que o inglês alcançou nas últimas décadas tem alimentado discussões polêmicas e relevantes a respeito da importância do

modo como o mundo encara a LI, especialmente no que concerne às diferentes concepções e como as mesmas desencadeiam diferentes entendimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês.

Atrelados a esse cenário que se configura, podemos perceber que diferentes discursos advindos do pensamento da pós-modernidade têm influenciado cada vez mais a educação, especialmente após um desencantamento com a racionalidade técnica e o formalismo da ciência moderna, que informaram em grande parte as teorias educacionais e a linguística nos séculos XIX e XX. Abrem-se, a partir de ideias pós-estruturalistas, epistemologias que voltam sua atenção para a multiplicidade e heterogeneidade de saberes e que colocam a incerteza e a instabilidade no centro das discussões. Mesmo as discussões sobre globalização, extremamente pertinentes para que se compreenda o papel a que a LI é alçada na sociedade contemporânea, têm sofrido impacto das teorias da pós-modernidade, levando autores recentes inclusive a caracterizarem uma globalização “moderna” e outra “pós-moderna” (CANAGARAJAH, 2013; HALL, 2000).

Segundo alguns autores, a LI alcançou o patamar de Língua Global, que tem o hibridismo como característica principal. Desprovido de um falante nativo ou de uma nação rigidamente originária, o inglês como Língua Global é concebido em seu jogo ideológico, colocando os falantes “nativos” e “não-nativos” desta língua em um patamar de igualdade no jogo de interesses políticos mundiais (RAJAGOPALAN, 2004, 2005c). Outra noção é a de que há Ingleses Mundiais (do inglês *World Englishes*), influenciados pelas características das comunidades locais que se apropriam da língua e a transformam, imprimindo assim suas particularidades ao inglês (KACHRU, 1985, 1986). Outra conceituação, a qual vem recebendo mais força no cenário científico da LA nos últimos anos é a terminologia Inglês como Língua Internacional, doravante ILI. Tal terminologia merece mais aprofundamento, dado o variado número de interpretações e implicações desse modo de entender a língua inglesa no cenário educacional pelo mundo

Jordão (2014), ao focar noções de Inglês como Língua Estrangeira em contraponto a noções de Língua Adicional, levanta discussão em torno de um número expressivo de nomenclaturas e siglas que designam diferentes modos

de conceber a LI, explicando o cenário de emergência do conceito de ILI, baseando-se, inicialmente, nos círculos de classificação propostos por Kachru (1985)<sup>10</sup>. Tais nomenclaturas podem soar intencionalmente dicotomizantes, o que não traduz a intenção aqui. O fato é que elas se confundem e se retroalimentam. O que se apresenta nesta seção é uma possibilidade de entendimento de tais nomenclaturas para discutir conceitos que considero centrais na perspectiva do LC.

Jordão (idem) relaciona língua estrangeira, doravante LE, com língua franca, doravante LF (ou internacional, ou global, ou mundial) tomando como pressuposto que as nomenclaturas agrupadas como LF compartilham do fato de serem utilizadas por usuários/falantes que têm o inglês como língua não-primeira. Com isso, segundo a autora, para os defensores deste último posicionamento não haveria uma normatização com base em falantes nativos. O que se teria, ao contrário, seria “nativos e não nativos no mesmo patamar como criadores das normas”, que aprendem uma “língua/variante com autonomia independente” das normas supostamente criadas pelos usuários do círculo interno ou mesmo do “outer circle” de Kachru (ver nota de rodapé número 10). Em contraste a tal perspectiva, Jordão (idem) aponta que para a noção de inglês como LE, os “não nativos (reprodutores) [estariam] subordinados aos nativos (criadores das normas)” e, portanto, os primeiros aprenderiam “inglês referenciado no uso dos nativos desta língua (JORDÃO, 2014, p. 28)”.

Entretanto, ainda nessa discussão, a autora problematiza tanto uma visão quanto a outra. Segundo ela (idem), apesar de a noção de LF ter trazido à tona discussões em relação à idealização construída ao redor da LI concebida como LE, ainda há que se questionar o modelo de concepção de língua, fortemente arraigado em teorizações da linguística às quais mesmo os teóricos da LF ainda parecem estar atrelados, especialmente aqueles que envolvem a necessidade incessante de se atribuir à língua um sistema

---

<sup>10</sup> Em síntese, os círculos funcionam como representação dos falantes de inglês em três estratos concêntricos. No círculo interno (conhecido como *inner circle*), o autor coloca os falantes nativos de inglês, juntamente com os países que têm a LI como primeira língua. No segundo estrato (conhecido como *outer circle*), são classificados aqueles falantes de inglês como segunda língua, como nigerianos, indianos e cingapurianos, por exemplo. No último círculo (conhecido como *expanding circle*) estão os falantes de inglês como língua estrangeira como, por exemplo, brasileiros, chineses e argentinos.

subjacente ou um conjunto de normas. Ao mesmo tempo em que reconhece que nos tempos atuais o inglês ocupa um *locus* diferenciado no bojo das discussões sobre aprendizagem de línguas, explicitando, porém, a não superioridade dessa língua em relação a qualquer outra, a autora argumenta que

Considerando as funções sociais (políticas, econômicas, culturais) do inglês e as situações de aquisição-aprendizagem dessa língua em relação a essas funções, vemos que pensar no inglês como língua estrangeira (ILE) remete às relações (neo)coloniais que não deixam de existir apenas porque as teorias pós-coloniais as têm exposto incansavelmente. Silenciá-las com o uso de termos mais neutros como ILA ou ILF pode não ser um caminho produtivo para diminuir as diferenças, pois oculta (ou tenta ocultar) questões voltadas à construção do capital cultural associado à língua inglesa em comunidades específicas, assim como mascara (ou tenta mascarar) o consequente posicionamento dos sujeitos reconhecidos como detentores ou não deste capital. A língua, e as comunidades que se constroem nela, resistem a sistematizações e formalizações rígidas, e se ressignificam constantemente (JORDÃO, 2014, p. 27).

Mesmo compreendendo que maior aprofundamento se mostra necessário em relação às terminologias que tentam apreender o sentido que a LI vem alcançando em sua posição peculiar em relação às outras línguas, interpreto como próximos da noção de ILF (ou Internacional)<sup>11</sup> os discursos que, de diferentes formas, começa(ra)m a perturbar a noção de que aprender inglês se traduz em apreender um código comunicativo com base em um falante nativo ideal, a desestabilizar o trabalho com aspectos culturais em aulas de línguas, abrindo esse espaço para o questionamento em relação a diferentes maneiras de construir significados no mundo, como defende a perspectiva do LC. Ademais, tomo como verdade que a simples oposição entre a perspectiva de ILF e ILE não me livra da necessidade de problematizar a

---

<sup>11</sup> A fim de não desviar o rumo da argumentação, para os fins desta dissertação compreendo ILF e ILI como sinônimos. Para maior aprofundamento sobre o tema, consultar MCKAY, 2002; SEIDLHOFER, 2004; JENKINS, 2006; JENKINS, J., COGO, A. & DEWEY, M., 2011.

noção do que seria estrangeiro (ou diferente) presente em ILE, nem tampouco coloca a noção de ILF como neutra ou de qualquer maneira isenta de questionamentos sobre aspectos políticos intrínsecos ao trabalho com línguas simplesmente porque desvincula do inglês a uma nação ou um falante ideal.

De toda forma, assumo que tais tentativas de rompimento do ILF (ou ILI) com modos até então fortemente cristalizados de conceber língua em suas diversas possibilidades colocam essa terminologia, juntamente com suas preocupações tanto no que diz respeito às teorizações como em seu desdobramento em ações interventivas em aulas de LI, como mais próxima do LC, posicionamento teórico com o qual me identifico neste trabalho. Nesse sentido, entendo que as perspectivas do LC e do ILF compartilham uma visão sobre a LI que permite aproximar alguns de seus pressupostos, como por exemplo, na relação entre língua e cultura (tanto o LC quanto o ILF percebem os dois conceitos como indissociáveis, ou seja, como mutuamente constituídos) e no trabalho com aspectos gramaticais ambos mostram-se com o foco na produtividade linguística do ponto de vista da variação e da valorização dos saberes locais dos grupos que constroem sentidos. Além disso, ambos os posicionamentos têm como premissa a não dependência de um modelo nativo ideal para o sucesso da aprendizagem, quer seja do ponto de vista do professor ou dos alunos.

A partir desses pressupostos percebe-se, portanto, que a língua não é concebida, nem no LC nem no ILF (ILI), como algo transparente ou passível de observação direta, sendo o significado compreendido como se dando numa relação de negociação entre os agentes discursivos em meio a relações de poder e embate entre sentidos possíveis e desejáveis. Dessa forma, alinhar os preceitos do LC tomados como os mais relevantes para este estudo com os pressupostos do ILF parece coerente com as mudanças radicais que vêm ocorrendo na sociedade, tanto no modo como a LI tem sido encarada no cenário mundial contemporâneo como também na maneira como a negociação de sentidos vem sendo concebida de uma perspectiva multimodal. Nesse sentido, a ênfase na aproximação desses dois lugares teóricos está no entendimento de que a escola, entendida aqui em seu sentido amplo, precisa dar conta de tais mudanças e tanto as teorias de Letramento, em especial o LC

e a LI vista da perspectiva do ILF parecem tentar mais diretamente com essas mudanças.

Passo agora a uma revisão sucinta sobre os entendimentos mais difundidos em relação à leitura em LEM, focalizando como esses entendimentos são tradicionalmente traduzidos em atividades de leitura nas aulas de LEM.

### **2.1.1. O TRABALHO COM LEITURA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

Até a metade do séc. XX, pouco se havia discutido sobre a atividade de leitura em LEM que ultrapassasse a assunção de que o ato de ler se caracterizava por um processo passivo de decodificação de letras impressas, no intuito de chegar às estruturas linguísticas mais complexas, como palavras, orações e parágrafos. Isso era feito a fim de reconstruir o sentido do texto construído pelo autor, num processo conhecido como *bottom-up*, em outras palavras, na tentativa de reconstrução do sentido textual com base, inicialmente nas menores unidades textuais (*bottom*) até chegar às estruturas textuais mais complexas (*up*). Problemas relativos à leitura em LEM eram essencialmente relacionados a problemas de decodificação, de extração do sentido das palavras impressas, com aponto Carrell (1998).

A partir da década de 1970, entretanto, com a incorporação de conceitos cognitivistas ao processo de leitura, maior espaço para o leitor foi considerado ao se caracterizar o ato de ler. Goodman (1973), por exemplo, reinterpreta o ato da leitura e o define como a capacidade por parte do leitor de fazer previsões de sentido sobre o texto, utilizando-se, ao mesmo tempo, dos elementos que constituem o texto materialmente (letras, palavras e sentenças) com aquilo que traz de bagagem sobre a língua. Desse modo, a leitura deixa de ser considerada uma tarefa passiva e passa a ser vista como um processo receptivo psicolinguístico, no qual está em jogo a relação entre o pensamento e a linguagem. Segundo o autor (*ibid*), a leitura

é um processo psicolinguístico porque se inicia com uma representação linguística de superfície codificada pelo autor e

termina com o sentido construído pelo leitor. Há desse modo uma relação essencial entre linguagem e pensamento na leitura. O autor codifica o pensamento em linguagem e o leitor decodifica a linguagem em pensamento (GOODMAN, 1998, p. 12).

Na perspectiva descrita acima, conforme argumenta o autor (op. cit.), o “leitor eficiente” seria aquele capaz de diminuir sua dependência dos elementos gráficos do texto. Dessa forma, o leitor deve se utilizar de seu conhecimento de mundo para reconstruir o sentido do texto de forma cíclica, por meio da retirada de amostras do texto e posterior levantamento e verificação de previsões sobre o sentido textual. Esse tipo de processamento é conhecido como *top-down* pois, ao contrário do que ocorre com o processo *bottom-up*, chega-se ao sentido textual através do conhecimento de mundo trazido pelo leitor em relação ao texto lido.

Williams (1987) argumenta sobre uma leitura em LEM baseada em três fases distintas: 1) pré-leitura, 2) leitura e 3) pós-leitura. Segundo o autor (idem), o objetivo do professor na aula de leitura em LEM é o de “criar uma situação na qual os alunos leiam um texto porque estão interessados nele (ibidem, p. 1)”. Além disso, ainda segundo o autor (idem), por motivos educacionais em geral, é desejável que o professor trate de assuntos que não sejam do interesse imediato dos alunos. E para que haja motivação na tarefa de ler, é imprescindível, segundo Williams (idem), que a fase de pré-leitura, ou seja, a primeira, aconteça na relação aluno-texto já que, segundo ele, é nessa fase em que o esquema de conteúdo mental sobre o assunto pode ser ativado e isso, conseqüentemente, motivará os alunos para a segunda fase. Ainda segundo Williams, a fase de pré-leitura pressupõe que os alunos tenham “algum conhecimento sobre o conteúdo do texto (ibidem, p. 5)”. Nesse sentido, confirma-se uma relação entre o pensamento – o esquema mental do aluno sobre o tema – e aquilo que será completado com as informações trazidas pelo texto na fase seguinte.

A segunda fase da leitura em LEM, no caso a leitura propriamente dita, diz respeito ao contato dos alunos com a materialidade do texto, ou seja, com as palavras escritas no papel, as quais trarão mais informações sobre o tema

abordado na aula de leitura. É nessa fase, como explica Williams que, ao ler, “novas informações do texto são acomodadas em um esquema mental existente (ibidem, p. 5)”. Dessa forma, as atividades de leitura propostas necessitam priorizar o contato dos alunos com os elementos constitutivos do texto que ainda não fazem parte de seu esquema mental. Assim, diversas atividades de compreensão textual - compreendida aqui como capacidade de levantar e confirmar hipóteses sobre o conteúdo do texto, contato e reforço de novas estruturas linguísticas, diferenciação entre fatos e opiniões presentes no texto e análise das intenções do autor – serão desenvolvidas a fim de concretizar uma efetiva interação entre os alunos e o texto trabalhado na aula de LE.

A fase de pós-leitura, ainda segundo Williams (op. cit.), diz respeito à consolidação das informações apresentadas e apreendidas pelos alunos na fase de leitura e à relação de tais conhecimentos com as realidades e opiniões dos alunos. Nessa perspectiva, as atividades de pós-leitura devem priorizar e incitar a curiosidade dos alunos sobre o tema do texto, relacionar as ideias presentes no texto com realidades mais ou menos próximas dos alunos, e propiciar possíveis posicionamentos – favoráveis ou contrários – em relação às ideias e argumentos presentes no texto. Nesse sentido, a leitura é tomada como atitude interativa, sendo comumente referenciada como Abordagem Interativa de leitura.

A seguir, levanto alguns dos pressupostos que norteiam a leitura da perspectiva do letramento (em alguns de seus desdobramentos e ressignificações) até chegar à noção de Letramento Crítico, foco do trabalho aqui relatado.



## 2.2. LETRAMENTO E LETRAMENTO CRÍTICO

Já há muito tempo, estudiosos têm tentado dar conta do ensino de línguas estrangeiras pautados na internalização de habilidades que levem à aquisição da língua. Métodos e abordagens têm sido pensados, desenvolvidos e aplicados no intuito de proporcionar situações de interação e usabilidade comumente chamadas de “reais” no aprendizado de uma língua estrangeira. Tal busca aponta para uma concepção de língua como algo externo ao indivíduo, passível de ser apreendida já que, em geral, acaba por não incluir questões de heterogeneidade ou negociação de sentidos, aspectos basilares em quaisquer práticas sociais (DUBOC, 2012).

Há menos tempo, entretanto, percebe-se mais presente nos espaços de ensino-aprendizagem a noção de linguagem como constitutiva do sujeito. Nesse processo formativo a língua passa a ser percebida como lugar de construção de sentidos, visões de mundo e atitudes frente à realidade que se constrói por meio de nossas ações individuais e coletivas.

De acordo com Soares (2004, p. 5-6), a partir da década de 1970 ocorreram simultaneamente, em diferentes contextos educacionais, geográficos e sociais pelo mundo, movimentos que mostravam uma ânsia em se reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita que iam além das práticas até então legitimadas, as quais eram calcadas quase que exclusivamente em resultados de processos de familiarização com o sistema da escrita. É a partir desse período, então, segundo a autora (idem), que o termo letramento é introduzido, ressignificando as práticas que eram até então concebidas exclusivamente como alfabetização.

A partir de uma noção de letramento com base socioideológica, Street (1995) propõe um modelo de trabalho com letramento que deixa de entender o processo de aprendizagem de leitura e escrita como fruto da aquisição de habilidades cognitivas individuais, desenvolvidas por meio de exercício de decodificação, memorização e inferência. Ao contrário, o modelo apresentado por Street (idem) passa a compreender o processo de leitura e escrita inserido em um determinado contexto sócio-histórico. Dessa forma, fatores culturais, sociais e as relações de poder que perpassam a produção de sentidos passam a fazer parte do trabalho com as práticas de leitura e escrita, num movimento

semelhante e paralelo à reconceituação de língua dentro da perspectiva da pós-modernidade a que se referiu a seção anterior desta dissertação.

No Brasil, o termo letramento, influenciado por essa nova interpretação, buscando referências nas práticas sociais do uso da linguagem escrita, foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato (1986). Rojo (2009) explica que o termo letramento - do inglês *literacy* – pode ser traduzido livremente como alfabetismo em português, já que engloba questões de aprendizagem de leitura individual, com foco em questões cognitivas, tangenciando aspectos socioideológicos que são inerentes às práticas sociais de uso da linguagem. Para a autora (ibid, p. 98), o termo letramento ultrapassa o sentido de alfabetização, já que “se volta para os usos e práticas de linguagem valorizadas ou não, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.”

Soares (2005) também se preocupa em situar o termo letramento como práticas sociais de linguagem em geral e entende o conceito de letramento privilegiando os usos sociais da língua escrita. Por exemplo, ao indicar diferentes rumos que as discussões sobre as implicações que os conceitos de alfabetização e de letramento tomaram em diferentes contextos, Soares (idem) afirma que “a aprendizagem da língua escrita não se reduz a uma questão técnica, uma vez que se encontra situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais”. Além disso, Soares (2004) argumenta que houve (e ainda há) diferenças entre o modo como esses conceitos são desenvolvidos em contextos diversos. Como exemplo, a autora critica o quase abandono das práticas de alfabetização ocorrido no Brasil nas últimas décadas e aponta para a necessidade de atenção dos agentes educacionais nesse sentido. Segundo ela, as mudanças de paradigmas educacionais no Brasil têm, por vezes, ao mesmo tempo, ajudado a criança no processo de descoberta do sistema alfabético, porém às vezes obscurecendo a faceta linguística do processo de alfabetização.

Importante ressaltar que o exposto até aqui no que concerne letramento é apenas uma das maneiras de perceber esse fenômeno e que o foco dado pelas referidas autoras recai especialmente no ensino-aprendizagem de língua materna. De qualquer modo, dentre os diferentes discursos sobre letramentos difundidos recentemente no cenário de ensino-aprendizagem de línguas,

situam-se aqueles que incluem em suas discussões diferentes contextos de produção de sentidos no mundo, especialmente em articulação com o que os avanços tecnológicos recentes propiciaram no cenário mundial, extrapolando o escopo da noção de letramento que, até então, mostrava-se mais preocupado com aspectos relacionados à habilidade da escrita. Abordo tais estudos nos parágrafos seguintes mais detalhadamente.

Ainda no bojo das discussões sobre novos sentidos de letramento, a partir de discussões promovidas pelo New London Group<sup>12</sup> no final da década de 1990, surgiram formas alternativas de compreensão sobre modos como sentidos são construídos no novo milênio (Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N.; Gee, J. *et al*, 1996). Partindo de uma perspectiva que considera os novos contextos de produção de sentidos na era da globalização, gerados no fluxo de informação possibilitado pelas novas tecnologias e pelo intercâmbio cada vez maior entre as pessoas no mundo, destacando a diversidade linguística, cultural e social das sociedades, estudos sobre formas diferentes de letramento começaram a emergir. Considerando elementos outros que não apenas a língua escrita como responsáveis pela atividade de identificar, ler e criar novos textos e sentidos utilizando-se de códigos semióticos variáveis, os novos estudos de letramento questionaram as bases estruturalistas que sustentam as pedagogias de letramento tradicionais (Luke & Freebody, 1997).

Nesse cenário de transformações no modo como criar e ler sentidos no mundo cada vez mais digital, diferentes terminologias surgiram atreladas a noções de letramento, tentando dar conta de novas e variadas atitudes frente a questões de ensino com foco em linguagem e construção de sentidos.

Como exemplos dessas terminologias, podemos citar os Novos Letramentos, os Multiletramentos e o Letramento Crítico. De forma alguma, como aponta Duboc (2012), essas novas nomenclaturas podem ser interpretadas como modismo, já que trazem consigo diferentes bases epistemológicas. No caso dos Novos Letramentos, como apontam os estudos de Lankshear e Knobel (2003), para além das discussões iniciadas pelos estudiosos do letramento, incluem-se debates sobre novas formas, até então

---

<sup>12</sup> New London Group é um termo utilizado em referência a um grupo de pesquisadores que, no final da década de 90, reuniu-se repetidas vezes com o objetivo de discutir as teorias sobre letramento, e logo ficou conhecido como o grupo “fundador” das teorias dos multiletramentos, conforme explicam Cope & Kalantzis (2000, p. 3-5).

não legitimadas, de produção de sentidos, mais especificamente aquelas provenientes de esferas não lineares, como as formas digitais. As produções de linguagem que ultrapassavam a linearidade das mídias impressas, especialmente as tecnológicas, começaram a fazer parte dos estudos dos Novos Letramentos. Nesse sentido, os autores (idem) apontam para um posicionamento específico frente aos desafios no campo do ensino-aprendizagem no que diz respeito às novas formas de construção de sentidos, especialmente com o avanço dos modos digitais de interação semiótica, como na reconceituação das noções de sujeito, língua e sentido, já que tais conceitos vêm recebendo novos entendimentos frente aos avanços tecnológicos. Tal posicionamento assume uma indissociabilidade entre os ‘novos’ modos como produzimos sentidos em uma era multimodal e sua inclusão nas discussões e atitudes interventivas com foco na linguagem e produção de sentidos.

Em relação aos multiletramentos, para além das discussões sobre novos meios de se construir sentidos no mundo na era digital, Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N.; Gee, J. *et al*, (1996, p. 4) argumentam sobre a escolha do termo letramentos acrescido do prefixo *multi-* e apontam que o termo

descreve dois argumentos importantes que podemos ter com a emergente ordem global, institucional e cultural: a multiplicidade de canais e mídia, e a crescente ênfase na diversidade linguística e cultural. A noção de multiletramentos suplementa a pedagogia de letramento ao se dirigir a esses dois aspectos da multiplicidade textual.

No mesmo bojo de discussões, influenciada pela teoria crítica da educação, tendo como forte embasamento as teorias de Paulo Freire, surge a noção de Letramento Crítico. O LC trabalha com os conceitos de conscientização crítica, justiça e igualdade social, conforme reformulados por Freire nos últimos anos de sua vida. Souza (2011, p. 292), ao descrever alguns dos princípios da noção freireana inicial de conscientização e o trabalho desenvolvido por ele com seus alunos no final da segunda metade do século XX, aponta que “esse era o conceito de justiça social: acabar com os obstáculos da justiça. Isso preparou o aluno para um mundo de

homogeneidade, o conceito de que o mundo de justiça social é um mundo onde todos são iguais, onde todo mundo é idêntico [...]”.

Entretanto, noções ressignificadas de conscientização, especialmente aquelas atreladas a conceitos oriundos de teorias pós-estruturalistas, baseadas também, em conceitos de educação para a cidadania, como os tratados por Freire, por exemplo, nos livros **Pedagogia da Tolerância** (2005) e **Pedagogia da Autonomia** (1998), contrapõem-se substancialmente ao que foi inicialmente proposto por uma vertente de LC alicerçada nas pedagogias críticas de base marxista, vertente muitas vezes chamada também de pedagogia crítica, doravante PC.

Com base em ideias de educação linguística propostas inicialmente por Freire nos anos 60 e 70 e posteriormente reinterpretadas dentro de uma visão pós-estruturalista, as teorias do Letramento Crítico enfatizam a importância da constante busca pela negociação por parte dos sujeitos envolvidos no processo de criação e interpretação dos sentidos, o que constrói para os sujeitos uma percepção de linguagem como sendo constituinte/constituída dos/pelos sujeitos em determinadas comunidades de interpretação. Dessa forma, o trabalho por LC busca o questionamento de verdades universais e a transformação social por meio do reconhecimento dessa percepção sobre a linguagem: sob o pressuposto de que as realidades são construídas na/pela língua, entender que os sentidos são produzidos pelos sujeitos em suas comunidades de prática (sociais, políticas, epistemológicas) significa transformar a sociedade através da transformação dos sentidos e de como eles são produzidos. Com isso, noções de verdade e sentido inequívocos cedem lugar à complexidade das relações de interpretação e de construção de verdades contingenciais, envoltas pelas relações de poder que permeiam as diferentes comunidades interpretativas.

Além disso, práticas pedagógicas que entendem o sentido como sendo construído no discurso também se pautam numa visão da linguagem como lugar de (des)construção dos discursos, como sendo “formas institucionalizadas de pensamento [que] definem o que pode e o que não pode ser dito a respeito de um determinado tópico” (ANDREOTTI *apud* MATTOS, A.M.A.; VALÉRIO K.M., 2010, p. 139).

O LC aponta para, dentre outros objetivos, o reconhecimento de que as diferentes realidades sociopolíticas emergem da interação discursiva entre os agentes sociais e na tomada de decisões de modo informado. Esse reconhecimento é baseado na análise da construção de significados textuais pautada nos diferentes significados que os textos podem adquirir dentro de diferentes contextos, além da prática da resolução de problemas voltada a aspectos de construção de sentidos, dos quais aponto os que parecem ser de especial relevância, quais sejam 1) o questionamento conceitual; 2) a desestabilização de verdades fundadoras, além do 3) foco em conflitos interpretativos que adicionem diferentes perspectivas aos textos em questão. Tais categorias funcionam como mola propulsora para se romper com o que Monte Mór (2007) chama de *habitus interpretativo*, o que segundo a autora ressignifica a noção de *habitus linguístico* de Bourdieu (1996), ao dizer que

da mesma maneira na qual usuários da língua adotam uma modo padronizado (um núcleo comum) para tornar sua comunicação viável, interlocutores interpretam a comunicação seguindo uma forma similar de racionalidade padronizada e pressuposta. Isso explicaria a possibilidade em se referir a um *habitus interpretativo* (uma alusão ao *habitus linguístico*) na comunicação (MONTE MÓR, 2007, p. 43).

Nessa perspectiva de ressignificação temos uma prática de leitura pautada na construção de realidades e identidades, já que no LC,

como um agente ativo no processo de leitura, o leitor tem sua própria cultura como base para a validação de processos interpretativos, como também para o estabelecimento de diferentes modos de construção de sentidos socialmente aceitáveis. A leitura é tida aqui como um processo de interação, porém não somente entre o leitor, o autor e o texto, mas também e o que mais importa, entre todos esses e a sociedade e seus diferentes contextos, textos e discursos, significados possíveis e relações de poder (JORDÃO & FOGAÇA, 2007, p. 90).

Percebe-se, a partir desse ponto de vista, uma visão de língua como não sendo transparente, nem tampouco neutra ou natural, como veremos com mais profundidade na seção seguinte. Dentro da visão do LC, os significados e a noção de realidade e verdade dependem necessariamente das instituições e comunidades que praticam a negociação de sentidos em uma determinada comunidade discursiva.

Nesse sentido, a noção de comunidade de prática (WENGER, 1998) se mostra bastante coerente com a argumentação sobre a construção de sentidos defendida pelo LC. Segundo a autora (idem), os termos ‘comunidade’ e ‘prática’ devem ser considerados como uma unidade, e não em suas possibilidades de interpretação individuais. Assim, a associação feita entre os termos cria um senso razoável de coerência entre sujeitos pertencentes a um determinado grupo. Neste trabalho, adoto a noção de comunidade de prática como sinônimo para a noção de comunidade discursiva.

Segundo Wenger (ibidem, p. 73), as três dimensões de prática definidas como propriedades de uma comunidade são engajamento mútuo, repertório compartilhado e objetivo/empreendimento comum. Para cada uma das dimensões elencadas, a autora explica quais características são envolvidas em sua relação com o conceito de comunidade de prática. Uma breve revisão de cada uma dessas propriedades mostra-se relevante para o entendimento da noção de construção de sentidos na qual se apoia esta dissertação.

Em síntese, a propriedade de engajamento mútuo engloba, dentre outras características, não apenas o fato de incluir sujeitos participantes de situações de interlocução comuns ou de proximidade geográfico-espacial. Mais do que isso, o engajamento precisa estar atrelado à noção de pertencimento. Dizendo de outra forma, inclui possibilidades de participação nos diferentes discursos que circulam no coletivo, trazendo à tona noções como a diversidade de relações e a parcialidade e incompletude que são criadas por meio da interação entre os sujeitos da comunidade.

A propriedade do repertório compartilhado também ajuda a entender como os sentidos são (re)construídos dentro de uma comunidade discursiva, congregando com o que defende o LC. Ao longo de sua existência, uma comunidade de prática produz e adota (como também rejeita) diferentes palavras, histórias, gestos, símbolos, conceitos, os quais constituem seu

repertório, sendo constantemente revisitado e transformado, construindo assim os discursos pelos quais os membros da comunidade constroem sentidos sobre o mundo, ou , em outras palavras, constroem seus ‘mundos’. O fato de muito desse repertório ser (re)conhecível por um número de sujeitos da comunidade e ser carregado de sentidos pela história transforma tal coletivo semiótico em uma base para negociação e reconstrução de sentidos.

A terceira propriedade levanta por Wenger (idem) é o empreendimento comum. Em termos de trabalho com leitura, em especial no que diz respeito aos conceitos-base do LC, essa propriedade também ajuda no entendimento de como as relações entre os sujeitos na sala de aula de LI constroem suas possibilidades interpretativas.

Ao se falar em empreendimento comum, é necessário levar em conta que se trata de um elemento “tão complexo como nós mesmos (WENGER, ibidem, p. 78)”. Dessa forma, segundo a autora, para tratarmos de tal elemento, é preciso considerar diferentes aspectos de nossas vidas, como o instrumental, o pessoal e o interpessoal. Dessa forma, pode-se compreender a terceira propriedade discutida por Wenger não apenas como um objetivo singular comum, completamente compartilhado pelos sujeitos de uma comunidade, mas como a construção de um espaço no qual os diferentes objetivos (mais ou menos semelhantes) dos participantes da comunidade possam ser alcançados. No caso da sala de aula de leitura em LI, temos uma possibilidade de objetivo interpretável como comum – o suposto interesse pelo aprendizado de LI – interligado com os mais variados interesses daqueles envolvidos na comunidade da sala de aula. Nesse sentido, o empreendimento torna-se comum, não porque todos acreditam nas mesmas coisas ou interpretam da mesma forma, mas porque os fazem de forma coletiva.

Ainda em se tratando dos entendimentos assumidos por uma abordagem de leitura pautada em princípios o LC, faz-se necessária uma breve explanação sobre como a associação do termo ‘crítico’ transforma e adiciona sentidos ao termo ‘letramento’, especialmente para os fins norteadores do trabalho aqui relatado, com seu foco voltado à leitura em LE. Para esse fim de explicação, lançarei mão de parte da argumentação de um teórico da LA comumente associado a discussões sobre criticidade e ensino de LE.



Pennycook (1990; 2003; 2008; 2010) levanta diversas questões em relação ao ensino de LE, Educação e LA, em muitas de suas possíveis articulações e problematizações. Para os fins desta investigação, com o intuito de contextualizar o LC e seus entendimentos para este trabalho, dois aspectos discutidos pelo referido autor serão focalizados, a saber.

O primeiro aspecto, diz respeito à necessidade de se entender o ensino de LE mais profundamente atrelado com questões da educação. Pennycook (1990), ao publicar artigo controverso e desafiador, intima os estudiosos da LA a participarem de um debate que afaste questões de ensino de LE de noções estritamente instrumentalistas e positivistas no que se refere à língua e ao ensino. Ao criticar profundamente um posicionamento que afasta o campo de ensino-aprendizagem de línguas de questões de cunho social, político e histórico, o autor propõe uma desestabilização de noções, que segundo ele, “não se preocupam com a teoria educacional e seu contexto sociopolítico e por isso falham na tarefa de tornar centrais perguntas pedagógicas fundamentais no que diz respeito ao empoderamento do aluno (PENNYCOOK, 1990, p. 304)”.

Ao mesmo tempo, o autor (idem) inclui os debates provenientes de estudiosos da Pedagogia Crítica (Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, Roger Simon), e da teoria crítica (Adorno, Horkheimer e Marcuse) para demarcar sua posição favorável em relação à inclusão de questões de formação crítica nas escolas e, conseqüentemente, nos currículos, incluindo-se aí as aulas de LE. Além disso, o autor (idem) destaca as principais características da PC e levanta seus principais objetivos. Em outros textos, o autor (2003; 2008) levanta quatro significados para aquilo que significa ser crítico ou fazer um trabalho crítico, uma vez que segundo o estudioso, essa noção mantém-se controversa. Em resumo, os quatro sentidos para o termo crítico podem ser explicados como:

i) *Pensamento crítico* - o desenvolvimento do pensamento crítico tem como base teórica os conhecimentos humanista-cognitivistas e procura desenvolver nos sujeitos suas habilidades de investigação e o distanciamento crítico, como já citado. Essa perspectiva reconhece a importância de questões políticas, como homofobia, sexismo e desigualdade, no entanto, não as considera como de interesse educacional, “parece difícil negar a importância de

fazer tais conexões, como também parece hipócrita escondê-las por trás de uma forma de relativismo liberal que insiste em não tomar posição em relação ao mérito de tais casos” (PENNYCOOK, 2008, p. 69);

ii) *Relevância social* – esse sentido de crítico, assim como a perspectiva de ensino de leitura crítica, tem o objetivo de estabelecer conexões, nas atividades de leitura, do “micro nível da linguagem em contexto e das macrorrelações de investigação social”, revelando os subentendidos e a ideologia materializada nos textos. Contudo, essa perspectiva não considera que as questões sociais são problemáticas. Não é suficiente, meramente, mapear a linguagem a partir de uma visão estática da sociedade fazendo correlações, mas preocupar-se com uma crítica das maneiras pelas quais o discurso perpetua relações sociais desiguais; levantar questionamentos relacionados ao poder, acesso, resistência, disparidade etc; buscar entender a origem e a estruturação das relações sociais e usar análises como recurso para transformação social (PENNYCOOK, 2003, p.27);

iii) *Modernismo emancipatório* - uma visão ampla dos domínios do trabalho crítico seguindo a tradição marxista “tem de se engajar com questões de desigualdade, injustiça, acertos e erros” e, portanto, nos leva a concluir que crítico, nesse sentido, significa “tomar as desigualdades e as transformações sociais como centrais para o trabalho”. O modernismo emancipatório, domínio da PC, busca desenvolver uma crítica da ideologia frente às “formações sociais e políticas”, no entanto, é limitada, pois oferece apenas uma versão de “uma verdade” no seu lugar e, desse modo, tem uma postura convicta da sua própria integridade e uma “crença de que uma crítica adequada da desigualdade política e social pode levar a uma realidade alternativa” (PENNYCOOK, 2003, **passim**);

iv) *Prática problematizadora* – tem como objetivo analisar os discursos por meio de uma teoria pós (moderna, estrutural, colonial, ocidental). A exemplo do letramento crítico, toda prática problematizante não aceita como definidos e acabados os elementos da realidade e nem como resolvidos os conhecimentos e a explicação “oficial” de como vieram a ser o que são. Nessa perspectiva, uma noção primordial para o trabalho crítico “consiste em sempre lançar um olhar cético sobre as suposições, ideias que se tornaram ‘naturalizadas’, noções que não são mais questionadas” (PENNYCOOK, 2003,

p. 29). Essa abordagem do que é ser crítico não procura a estabilidade de uma verdade alternativa, mas o questionamento constante de todas as categorias do conhecimento. A postura problematizadora requer desenvolver tanto uma postura ético-política crítica como uma posição epistemológica crítica, vez que é preciso instaurar questões que problematizem os limites do seu próprio saber. Dessa forma, a resignificação da noção de consciência crítica freireana coloca os sujeitos em contato direto e inquietante com a arena de conflitos que é a construção de sentidos (SOUZA, 2011). Mais do que buscar a síntese, ou seja, a resolução dos conflitos, como idealiza o pensamento marxista da PC, no LC os conflitos são tratados em sua positividade como potencialmente positivos na construção de sentidos: no LC é justamente o confronto das diferenças, sem o seu apagamento, que permite a aprendizagem.

Incorporando a noção de embate de sentidos, o LC assume, portanto, que os sentidos atribuíveis aos textos dependem necessariamente das possibilidades interpretativas dadas pelas relações de sentido que ocorrem numa determinada comunidade discursiva e num determinado contexto de leitura/interpretação/construção colaborativa de sentidos, como a sala de aula, por exemplo. Por esse motivo, é caro para o LC que os sentidos emergem das possibilidades abertas pelo conflito de interpretações durante o processo de leitura, pela não-linearidade, pela leitura como prática situada, na qual não se busca uma homogeneização dos sentidos.

Busca-se, ao contrário, a negociação dos espaços interpretativos abertos pela desestabilização. Para isso, segundo Gee (2001, p.716), “as instruções de leitura devem ser enraizadas nas conexões de textos pelo engajamento e simulações de ações, atividades e interações – com mundos materiais e sociais reais e imaginados”.

O LC assume uma postura epistemológica que vê nos conflitos entre diferentes construções da realidade o espaço para que os sentidos sejam construídos pelas comunidades interpretativas envolvidas no processo discursivo. O que são tidas como representações originárias e/ou fundadoras podem ser transformadas e resignificadas nos momentos de articulação de diferenças inter e intraculturais, ou seja, entre diferentes modos de representação do mundo, linguística e culturalmente, por meio de uma prática problematizadora.

Para o LC, múltiplas perspectivas são fundamentais para o processo interpretativo, assim, o professor assume um papel mais agentivo na tomada de decisões sobre estratégias e métodos de ensino-aprendizagem do que em abordagens anteriores. O professor precisa ter à sua disposição um leque de possibilidades e ser capaz de tomar decisões local e contingentemente, conforme se configure seu contexto.

Desse ponto de vista, aulas de LI pautadas na perspectiva do LC enfatizam a investigação de sentidos possíveis aos textos estudados, sem nenhuma tentativa de homogeneização ou busca pelo controle do sentido. O sentido, ao contrário, se definiria dentro do contexto interpretativo que, ao mesmo tempo que o forma, é construído por ele. Dessa perspectiva, o(s) contexto(s) de construção textual exerce(m) papel fundamental no processo de construção dos sentidos. Como apontam Jordão & Fogaça (2007, p. 87) em relação ao trabalho com textos e seu potencial de criação de espaços de desenvolvimento de uma consciência crítica e de outras práticas sociais, “a sala de aula onde são interpretados, bem como quem os escreveu, quem os consome, como são distribuídos, onde circulam, etc.” podem criar situações propícias para os envolvidos no processo de leitura em LI “dependendo de como a prática de leitura ocorre – seja ela verbal ou não verbal – e de como o leitor, o texto e os sentidos são percebidos, estabelecem-se diferentes relações entre leitor, texto e os elementos da interpretação (idem)”.

Para isso, o Letramento Crítico aponta para uma prática de trabalho com o texto<sup>13</sup> pautada no reconhecimento da negociação de sentidos, dados os diferentes contextos e visões de mundo dos diferentes leitores em comunidades discursivas diversas. O Letramento Crítico se afasta, portanto, de uma noção de ensino de LI centrada no desenvolvimento de habilidades linguísticas impostas por um mercado, ou por pressões utilitaristas, que não levem em conta o caráter identitário que o trabalho com a linguagem propicia em todos os níveis da escola. Dessa forma, diferentemente do que ocorreria em aulas de leitura numa perspectiva comunicativa (AC), na qual a ênfase recairia no desenvolvimento de competências linguístico-culturais que dessem conta de uma demanda pautada em padrões de LI falado por nativos, as

---

<sup>13</sup> Texto aqui é entendido como qualquer unidade de sentido reconhecida por seus leitores como tal, podendo, portanto, ser verbal ou não-verbal.

atividades de leitura embasadas em LC colocam o foco na possibilidade de (re)inscrição das subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo de construção de sentidos, numa perspectiva discursiva de linguagem.

Nesse viés, o trabalho por LC busca desenvolver estratégias de transformação de procedimentos interpretativos, (res)significando nosso ponto de vista sobre as coisas do mundo (JORDÃO, 2007).

A seguir, passo a delinear entendimentos sobre como o LC concebe língua e o ensino-aprendizagem de leitura, culminando em uma tentativa de exemplificação de como esses conceitos poderiam ser trabalhados frente aos textos de LEM no EM.

### **2.2.1. CONCEPÇÃO DE LÍNGUA**

Na seção anterior deste texto (2.1), aponte que diferentes métodos e/ou abordagens de ensino concebem língua de formas diversas. Parece interessante e importante explicar como o LC, perspectiva educacional enfocada por este trabalho, entende e concebe língua e, a partir daí, informa sobre as possibilidades de entendimento sobre como as aulas de leitura em LI no EM poderiam ser conduzidas.

Em articulação com o que propõem Bakhtin & Volochinov (2006), o LC toma como pressuposto que os sentidos atribuíveis a um texto ou enunciação não podem ser concebidos em qualquer linearidade, dependente pura e exclusivamente de um sistema abstrato de formas linguísticas. Em outras palavras, de acordo com as ideias dos referidos teóricos, ao tratar de linguagem, tratamos necessariamente de seres humanos e assim, conseqüentemente, de nossas especificidades. Nesse viés, nas palavras dos autores (ibidem, p. 127) “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Desse modo, nas aulas de língua temos que tomar necessariamente, como ponto de partida, questões que dizem respeito ao sujeito, à subjetividade, e às práticas discursivas. Isso significa dizer também que é na interação verbal que a atribuição de sentidos se apresenta, o que torna a negociação de sentidos uma atividade central no trabalho com a língua. Ainda seguindo a linha bakhtiniana de concepção da linguagem, o LC percebe que é na arena de conflitos da interação verbal que as subjetividades, construídas socialmente, emergem, já que

sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 2006, p.58).

Nesse contexto de interpretação da linguagem, ainda é indispensável pensar na pluralidade de vozes presentes nos textos que lemos/construímos. Nesse viés, compreendo o LC como conjugado com o conceito de polifonia também indicado por Bakhtin. Para o filósofo (idem), os autores (entendidos aqui como todos os produtores de sentidos no mundo) estão em constante construção e reconstrução de sentidos produzidos por outrem. Dessa forma, os textos que circulam socialmente são sempre produtos do já-dito. As vozes sociais interagem entre si com as tantas outras vozes da sociedade em que se inserem. Nesse sentido, para o LC. Ao citar Bakhtin, Souza (2011) também indica que

nossas histórias são sociais e coletivas menos por não se diferenciarem em termos individuais e sim pelo fato de que mesmo quando se escreve ou se lê individualmente, está-se usando [...] palavras, significados, textos e leituras que antecederam e que constituíram tanto o momento atual de produção de texto quanto o próprio autor/leitor.

Tomada dessa perspectiva, a noção de língua deixa de ser encarada como algo estático, observável em relação a suas regularidades gramaticais ou como sendo o local de materialização dos discursos, mas como uma prática de (re)construção de sentidos com base nas mais variadas formas de produção de significado, numa perspectiva semiótica que abarca todo e qualquer elemento de significação, dentro de uma perspectiva discursiva, incluindo-se as estratégias de significação de todos os sujeitos envolvidos nas interações discursivas. Nessa perspectiva, língua é entendida como discurso (JORDÃO, 2006). Dito de outra maneira,

desse modo, a língua não é percebida como um código a ser decifrado, um emaranhado de pistas que devemos investigar. Ao invés de mediar nossas relações com o mundo, num mundo supostamente transparente e neutro, a língua *constitui* nosso mundo, e não apenas o nomeia (JORDÃO, 2006, p. 7).

Importante destacar que para o LC a noção de língua vai além da ideia de língua como prática socialmente situada, como apontam as teorias de

letramento tradicionais. O LC enfatiza a noção de conscientização, ressignificada a partir do pensamento freireano.

Explicando mais detalhadamente, ao ressignificar a noção de conscientização apontada em sua Pedagogia do Oprimido (1987), Freire deixa de enfatizar a necessidade de se desvendar ou revelar as condições de produção dos textos (como defende a PC) e passa a focar a importância de observar-se enquanto construtor de sentidos dos textos, buscando uma conscientização das maneiras como vamos criando os sentidos no mundo. Segundo Freire (2005), precisamos passar de um saber ingênuo para um mais rigoroso. Nas palavras do autor,

isso significa que a curiosidade vai “rigorizando-se”, isto é, vai ficando mais rigorosa, mais exigente, mais metódica, porque metódica ela já é, mesmo quando ingênua. Todavia, ela vai “rigorizando-se” no seu método de aproximar-se do objeto... uma coisa é exercer minha curiosidade diante [de um objeto] de uma forma ingênua e outra coisa é exercer essa curiosidade diante do mesmo [objeto] de uma forma mais rigorosa, criticamente (ibidem, p. 151).

Dessa forma, como aponta Souza (2011), também referenciando Freire, o LC toma como premente a ideia de que para além de se conscientizar de que os textos são produzidos sob certas condições, os alunos precisam ser instigados a voltar-se para suas próprias maneiras de construir sentidos a partir dos textos que leem, num exercício de “ler-se lendo”. Tomando dessa forma,

não basta entender o letramento crítico como um processo de *revelar* ou *desvelar* as verdades de um texto construídas e tendo origem no contexto do autor do texto. Entendemos agora que o processo é mais amplo e complexo: tanto o autor quanto o leitor estão *no mundo* e *com o mundo*. Ambos - autor e o leitor - são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas (SOUZA, 2011, p.).



Desse modo, para que leituras com base no LC ocorram de forma intencional, é importante que ao se projetar um posicionamento crítico frente aos sentidos que construímos a partir dos textos, como aponta Souza (idem), é preciso que simultaneamente analisemos como os autores produziram certos sentidos social e historicamente localizados ao mesmo tempo em que analisamos como os fatores sociais e históricos também exercem influência direta e inseparável na maneira como construímos os sentidos a partir da interação com os textos. A criticidade é aplicada também ao ato de ler, num constante exercício de entender porque entendemos desta ou daquela maneira.

### **2.2.2. CONCEPÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE LEITURA**

Para os fins deste trabalho investigativo, o termo leitura é considerado em seu sentido amplo, tomado em termos de leitura e construção da “palavra-mundo”, como apontam Freire & Macedo (1990). Em consonância com essa acepção do termo, entende-se que as aulas de LI do EM também se constituem como contexto propício para o desenvolvimento de uma leitura que privilegie a construção de sentidos como aquela defendida pelo LC. Assim, para além de atividades de leitura que proponham o reconhecimento e a manipulação de elementos linguísticos, a concepção de ensino/aprendizagem de leitura na qual este trabalho se ancora amplia o escopo de entendimento sobre o conceito de língua e, a partir daí, maneiras diferentes de se pensar as aulas de leitura em LI também emergem.

Em primeiro lugar, parece importante discutir a questão sobre a língua na qual a condução das atividades de leitura pode/deve ocorrer. Como apontam Jordão & Fogaça (2007), de alguns dos argumentos contrários à condução de aulas de leitura pautadas em LC um em particular se baseia na suposta não utilização de LI no decorrer das aulas e isso é, segundo os autores, tido como negativo por alguns professores, já que se minimizaria a prática de LI pelos alunos, porque eles não teriam uma *performance* suficiente no idioma para participar de discussões mais elaboradas sobre os textos lidos.

Ainda, haveria menos aprendizagem de LI se as discussões fossem desenvolvidas em língua materna.

Nesse ponto, concordo com a argumentação dos autores citados acima (idem), especialmente em dois aspectos. O primeiro deles é o de que a partir da adoção de uma abordagem por LC, devemos manter como ponto de referência o fato de que ao tratar de/com linguagem, estamos necessariamente lidando com questões de identidade e relações de poder. Dessa forma, ao atrelar as práticas de leitura estritamente à utilização da LI em sala, é possível que se cerceiem as possibilidades de participação de alguns (ou muitos) alunos no processo de interação com os discursos, já que ao se trabalhar com turmas regulares de EM, estamos lidando com contextos diversos. Nesse sentido, concordo com o argumento de que

o ensino/aprendizagem de princípios sócio-educacionais como a inclusão social, a construção e representação de identidades sociais, a consciência do papel das línguas – e das LEs – na sociedade e na diversidade cultural, são princípios para os quais é imprescindível o uso da língua materna a fim de que possam ser discutidos e questionados plenamente, sem que o suposto domínio da LE seja usado como instrumento para impor determinados sentidos e calar outros (JORDÃO & FOGAÇA, 2007, p. 95).

O segundo aspecto levantado, e o qual defendo neste trabalho, diz respeito à questão do ensino de gramática atrelado a atividades de leitura baseadas em LC. Nesse sentido, concordo com os mesmos autores sobre a subordinação da presença de explicações sobre aspectos estruturais da LI em relação ao conhecimento discursivo da construção de sentidos. Dessa forma, as explicações gramaticais devem estar presentes ao longo das aulas de leitura sempre que se fizerem necessárias. Mas a necessidade deve ser justificada pelos alunos em seu percurso de interação com os discursos e não por qualquer imposição conteudista ou por preferência da parte do professor. Dessa forma,

o ensino da gramática deve aparecer como consequência das necessidades específicas dos alunos, e deve levar em consideração suas próprias perguntas e dúvidas conforme eles tentem construir sentidos. Assim, é função do professor esclarecer e responder às perguntas relacionadas à construção de sentidos possíveis, oferecendo explicações gramaticais conforme solicitadas pelos alunos (ibidem, p. 96).

Além disso, no que diz respeito à busca por um trabalho de leitura com base nos preceitos do LC, parece extremamente importante ressaltar a ciência de que, apesar de concordar e advogar por princípios epistemológicos e metodológicos diferenciados em relação ao que pregam as teorias tidas como estruturalistas de língua, ainda precisa-se notar que paira no cenário educacional certa vontade de linearidade e estabilidade dos sentidos, como aponta Duboc (2012). Dessa forma, mesmo concordando que a concepção de leitura defendida pelo LC informe de maneira não linear e desestabilizadora (portanto inovadora) os processos de construção de sentidos nas aulas de LI, parece relevante também considerar essa vontade de estabilização dos conceitos e verdades, a fim de que a prática e exercício de estratégias não lineares de construção de sentidos não sejam interpretados como extremamente desestabilizadores do ponto de vista dos sujeitos, e com isso traga uma maior possibilidade de recusa ou negação. Nesse sentido, concordo com a argumentação da referida autora (idem) sobre a tentativa de se planejar atividades de leitura com base no LC enfocando uma *atitude nas brechas curriculares* da disciplina de LI no EM. Resumidamente, segundo a autora (ibid.), ao se conceber o LC como perspectiva educacional, é preciso investigar, identificar e trabalhar dentro das possibilidades curriculares que se fizerem disponíveis, sempre de forma contingencial e situada, para que as práticas de trabalho com a não-linearidade, o dissenso e a heterogeneidade possam ser aproveitados como momentos de desestabilização e (re)construção de sentidos.

Dessa forma, um trabalho pautado em preceitos defendidos pelo LC pode servir como base para a (re)construção de sentidos sobre como construímos e agimos no mundo, já que tal perspectiva educacional indica,

como aponta Cervetti *et al* (2001, p. 5) que “a leitura é um ato de vir a conhecer o mundo (como também as palavras) e um meio para a transformação social”. Tal concepção de leitura constantemente lembra a todos os envolvidos sobre o caráter político e formativo do campo do ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, concordo com Rocha & Maciel (2013, p. 18) na argumentação acerca do caráter participativo e da formação cidadã em línguas, especialmente em seu argumento que destaca que “a discussão sobre formação em línguas tida como cidadã e democrática deve estar vinculada à problematização das próprias ideias de democracia e cidadania em meio aos processos de globalização contemporâneos”. Ainda segundo os autores, noções sobre verdades absolutas que privilegiem a linearidade e a homogeneização do conhecimento devem dar lugar a outros paradigmas “que nos possibilitem enxergar o mundo por lentes mais plurais, que acatem a complexidade e a contradição, a descontinuidade e a incompletude como formas também válidas de nos relacionarmos com o mundo e produzirmos conhecimento (idem, p. 19)”.

Para que esses modos de inclusão de aspectos da complexidade e contradição adentrem o terreno da construção de sentidos defendida pelo LC, as aulas (e, portanto, as atividades) de leitura desenvolvidas em sala de aula precisam incluir estratégias que proporcionem momentos de questionamento sobre a linearidade de sentidos tão fortemente reforçadas, provenientes de uma concepção tradicional de leitura. A partir disso, é possível argumentar sobre a responsabilidade sobre os sentidos recair não mais nas condições de produção dos textos, o que em geral coloca o(s) autor(es) do texto como as fontes dos sentidos, mas a cada leitor/produtor de sentidos, com base em uma prática problematizadora. Dessa forma, no ato de lerem-se como participantes na construção dos sentidos possíveis, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI poderão perceber-se como atuantes na sociedade, legitimando diferentes experiências de cidadania.

O Quadro 1 ilustra um contraste entre questionamentos possíveis sobre os textos utilizados nas aulas de leitura em LI no EM, com base no que propõe o LC, comparado à uma concepção de leitura pautada em PC. O quadro se baseia na argumentação proposta por Cervetti *et al* (2001) e Souza (2011). Para cada questão com base em uma concepção de leitura pautada em PC (à

esquerda), levantou-se uma questão relacionada (à direita) com base numa percepção de LC sobre construção de sentidos. A formulação desse quadro se deu no intuito de apresentar cada uma das duas perspectivas como tendo focos distintos. Desse modo, o que se apresenta na coluna do LC caracteriza-se como aspectos de maior interesse para o LC, sem com isso indicar que os interesses da PC sejam desconsiderados pelo LC: trata-se de enfocar questões de construção de sentidos sob perspectivas diferentes. Como afirma Souza (2011), as questões mais relevantes para o LC enfatizam uma preocupação com aspectos de “leitura”, ou seja, com os processos de construção e atribuição de sentidos aos textos, enquanto que a PC teria maior interesse nos aspectos de “escritura”, ou seja, nas tentativas de recuperar sentidos que eventualmente teriam sido inscritos no texto pelo escritor.

| <b>Questões – PC</b>  | <b>Questões – LC</b>   |
|---|--|
| Qual a intenção do autor em escrever o texto?   | Qual aspecto parece ser o mais relevante ao ler o texto?   |
| Ao ler o texto, o autor se baseia em fatos ou opiniões para convencer seus leitores?  | Em qual trecho do texto há uma argumentação importante sobre o tema tratado? Há trechos dispensáveis? Por quê?                             |
| O autor do texto toma partido em relação ao tema explorado? Como é possível perceber isso no modo como o texto é construído pelo autor? | Com base em sua leitura do texto, quem teria simpatia em relação ao que é tratado pelo texto? Quem teria aversão? Por quê?                 |
| Quais elementos textuais são utilizados para criar uma impressão particular sobre o texto?  | Qual impressão pessoal você tem sobre o tema abordado pelo texto?  |
| Quais argumentos trazidos pelo autor podem ser considerados fortes/fracos?  | Sua impressão pessoal sobre o texto é semelhante ou diferente dos demais colegas de classe?  |
| Qual é o público-alvo do texto?   | Qual seria a fonte de sua impressão pessoal sobre o texto? Você acredita que ela pode não parecer óbvia para outra(s) pessoa(s)? Explique. |

Quadro 1 – comparação entre questões de PC e LC para aulas de leitura em LI no EM.

### **3. O PNLD**

Neste capítulo apresento a estrutura geral do PNLD, com ênfase no GUIA PNLD LEM 2012 – objeto principal da análise - e, simultaneamente, apresento os documentos norteadores do ensino-aprendizagem de LEM no EM (PCN, PCN+ e OCEM), explicitando as concepções de língua e leitura em cada um dos documentos e, além disso, relacionando-as com o LC. Tal relação importa na medida em que o LC é o referencial teórico utilizado nesta pesquisa para analisar a concepção de leitura do guia, opção justificada pelo fato de que o LC é uma perspectiva teórica defendida e chancelada pela mesma esfera do Estado responsável pelo PNLD LEM, no caso o MEC.

#### **3.1.O PROGRAMA**

No cenário brasileiro, é possível perceber a presença do Estado na discussão sobre a utilização de livros didáticos em salas de aula de escolas públicas e na implementação de políticas interventivas nesse aspecto da educação regular brasileira, presença evidenciada com a inclusão das vozes de professores na escolha dos materiais a serem disponibilizados nas escolas, até a concepção de programas de alcance nacional estruturados para a avaliação e distribuição de LDs por todo o território nacional.

Essa presença se materializa já a partir do ano de 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), atravessando o século XX por meio de leis, decretos e programas nacionais. Anteriormente a esse período, entretanto, a realidade das escolas brasileiras em relação aos livros didáticos era diferente.

Como aponta Falavinha (2013), até a segunda década do século XX, a educação no Brasil tinha forte influência da Europa. Dessa forma, os LDs utilizados nas escolas eram traduções de volumes de autores de diversos países do Velho Mundo como Portugal e França. Tais materiais eram destinados aos filhos da elite brasileira, os quais eram os únicos com acesso a tais recursos didáticos. Foi somente a partir da criação do INL que essa realidade começou a se modificar no país.

Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, doravante FNDE, o século XX testemunhou diversas mudanças no panorama dos LDs nas escolas públicas. Dos dados fornecidos pela autarquia, cito alguns pontos cronologicamente situados em relação às políticas de LDs no Brasil no intuito de melhor situar o percurso do Brasil em relação às políticas relacionadas ao LD no país:

**1929** - O Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao livro didático nacional e, conseqüentemente, auxiliar no aumento de sua produção;

**1938** - Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País;

**1945** - Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45 é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, colocando o professor como o detentor da decisão final na escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º da referida Lei. Nesse período ainda não havia distribuição de LDs;

**1966** - Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Como contrapartida, a USAID era responsável pela assistência financeira e a assessoria técnica junto aos órgãos e instituições educacionais. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade;

**1970** - A Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL);

**1971** - O Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo

da COLTED. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático;

**1976** - Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais deixam de ser atendidas pelo programa.

**1983** - Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental;

**1985** - Com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/8/85, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz diversas mudanças, como:

- Indicação do livro didático pelos professores, mesmo que dentro de livros previamente selecionados pelo MEC;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas de associações comunitárias;
- Fim da participação financeira dos Estados, passando o controle do processo decisório para a FAE;

**1996** - É iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos por meio de edital próprio para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente divulgados em edital convocatório. Esse procedimento foi



aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático.

**1997** - Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o FNDE. O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

**2000** - É inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passam a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Os livros para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000;

**2009** – Houve aquisição de 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, para utilização a partir de 2010, representando um investimento de R\$ 622,3 milhões. O maior volume de investimento foi direcionado às turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (distribuição integral) e do 6º ao 9º ano (reposição e complementação), com 103,6 milhões de obras distribuídas. São publicadas duas importantes resoluções. A primeira, a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). O programa abrange o PNLA, visto que atende estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização. A segunda, resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia, a serem distribuídos a partir de 2011.

**2010** – Em 2010, para utilização a partir de 2011, foram investidos R\$893 milhões na aquisição e na distribuição de 120 mil livros para todo o ensino fundamental. Houve reposição e complementação para anos iniciais, sendo plena para alfabetização linguística e alfabetização matemática de 1º e 2º anos, e distribuição integral para anos finais. Para esse segmento foram distribuídos livros de língua estrangeira pela primeira vez. Para o ensino médio, foram investidos R\$184 milhões para a aquisição e distribuição de 17 milhões de livros, para complementação e reposição da distribuição integral realizada em 2009.

**2011** – Em 2011, o FNDE adquire e distribui integralmente livros para o ensino médio, a serem utilizados a partir de 2012. Pela primeira vez, os alunos desse segmento recebem livros de língua estrangeira (inglês e espanhol) e livros de filosofia e sociologia (volumes únicos e consumíveis). Para os alunos do ensino fundamental, serão distribuídos os livros já anteriormente escolhidos, para reposição e complementação. Os alunos de 1º e 2º ano receberão complementação plena dos livros de alfabetização linguística e alfabetização matemática<sup>14</sup>.

Em linhas gerais, o PNLD LEM funciona como instrumento de análise e ranqueamento das obras didáticas produzidas pelas editoras, utilizando-se de uma lista de critérios previamente estabelecidos. Cada edição do programa seleciona diferentes coleções de LDs das disciplinas escolares que comporão um Guia de Livros Didáticos. A vigência de cada edição do programa é de três anos. Isso significa que, depois de selecionar a coleção de LDs para sua escola, os professores somente poderão fazê-lo novamente após esse período. Porém, antes de chegarem a compor este guia, as coleções inscritas no edital convocatório passam por:

1) uma seleção preliminar, feita por equipe técnica específica do MEC, a qual verifica especificidades e aspectos formais de cada coleção, como a presença de Manual do Professor, presença de CD de áudio, adequação com as normas ortográficas, dentre outros;

2) uma análise dos pressupostos teórico-metodológicos das coleções, a qual é gerenciada por uma Instituição de Ensino Superior (IES), contratada

---

<sup>14</sup> Dados disponíveis no portal do FNDE em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> - acesso em 07/10/2013.

pelo MEC para gerenciar o processo. Tal IES torna-se, portanto, responsável pela condução desta etapa, a qual inclui contato e contratação de um coletivo de pareceristas que avaliarão as coleções que passaram pela primeira etapa, com base nos critérios presentes no edital convocatório daquela edição do PNLD. Ressalta-se que o coletivo de pareceristas é composto por professores da Educação Básica e do Ensino Superior com experiência de ensino nas disciplinas com as quais trabalharão no PNLD. Além disso, no caso específico do PNLD LEM, por exemplo, ao explicar sobre o processo de avaliação das obras contidas no GUIA PNLD LEM 2012, o MEC afirma que tratou-se de “trabalho avaliativo realizado por colegas professores da Educação Básica e do Ensino Superior, que atuam como docentes de língua estrangeira em escolas públicas e universidades situadas nas várias regiões geográficas do país (BRASIL, 2011, p. 7)”;

3) avaliação e escolha das obras pelos professores de cada disciplina nas escolas públicas do país. Depois de esboçar algumas características sobre o PNLD e de chamar a atenção dos professores-leitores do Guia de Apresentação do PNLD (2011b), o MEC chama a atenção do coletivo docente das escolas sobre esta terceira etapa do programa, explicitando preocupação sobre o caráter coletivo e participativo que se faz necessário nesse momento e defende que “a escolha resultante de discussão e consenso torna-se um excelente recurso para fortalecer o trabalho coletivo e para ajudar tanto a construir quanto a “fazer acontecer” o projeto pedagógico e curricular da escola (BRASIL, 2011b, p. 13)”.

Ainda segundo o Guia de Apresentação do PNLD (2011b), o programa “estabelece metas considerando as especificidades do aluno do EM no que se refere às mudanças físicas e psíquicas e às expectativas diante dos desafios que se apresentam nessa fase da vida (ibid. p. 8)”. Ao citar diferentes características do EM respeitadas pelo programa para a escolha das obras, o documento ainda referencia a necessidade do EM de “promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, desenvolvendo a capacidade de letramento dos alunos (idem)”, argumento diretamente relacionado com os objetivos desta investigação.

Historicamente, pode-se atribuir um caráter de crescente participação das comunidades envolvidas diretamente com as coleções didáticas a serem

distribuídas aos estudantes brasileiros, já que desde sua criação, o PNLD vem mostrando e aumentando a parcela de participação de diferentes sujeitos no processo de avaliação e escolha dos LDs a serem disponibilizados nas escolas públicas do país. Conforme sinalizam Santos Jorge & Tenuta (op. cit.), a existência e permanência de um programa como o PNLD tem contribuído com o contexto de ensino-aprendizagem de LEM já que, além de oxigenar o cenário de discussões sobre concepção, produção, avaliação e distribuição de LDs no país, serve também como contraponto discursivo em relação a questões que surgem a partir da adoção de coleções didáticas para todas as disciplinas escolares, incluindo as línguas estrangeiras modernas. Em diferentes disciplinas, o mesmo sentimento em relação ao PNLD também é reverberado, especialmente por meio de investigações sobre diferentes aspectos que, de alguma forma, articulam o PNLD e a educação regular no Brasil, como aponta Mantovani (2009).

Mesmo assim, argumenta-se sobre o fato de que a ânsia em entrar nas listas de aprovados para compor o guia de livros que poderão ser distribuídos aos alunos faz com que os autores e editores (principais interessados econômicos no processo) customizem o processo de produção das obras a fim de melhor atender aos critérios previamente estabelecidos pelo programa. Como argumenta Munakata (2012, p. 62),

as editoras, ao menos no Brasil, buscam cada vez mais se adequar às exigências do governo, que se traduzem em Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nas determinações específicas de cada edital do PNLD, além das idiossincrasias dos avaliadores.

Nesse sentido, não interpreto como negativo o fato de que critérios sejam rigorosamente seguidos nos processos de produção e avaliação de LDs, mas entendo como complexa a tarefa de adequar um processo de extensão nacional às demandas educacionais do país em sua diversidade e complexidade. Dessa forma, parece coerente pensar que mesmo em seus estágios mais embrionários, como é o caso da discussão e elaboração dos

critérios para a seleção dos LDs para compor o GUIA PNLD, o programa ainda carece de um caráter mais participativo por parte da comunidade escolar final, a qual será aquela que terá as coleções de LDs a serem utilizadas por um período relativamente longo. Nesse sentido, reitera-se que tem havido avanços no processo como um todo, já que a partir da elaboração dos critérios de seleção, o programa lança mão de um grupo de pareceristas composto por professores tanto da Educação Básica como também do Ensino Superior para avaliarem as coleções, antes que elas componham o Guia PNLD, expandindo o caráter polifônico do processo. Mesmo assim, quando da escolha das coleções de LDs pelos professores “Brasil a fora”, há registros de que o programa ainda precisa de melhorias. Cassiano (2003), por exemplo, constatou carências em relação ao PNLD em pesquisa sobre a circulação de LDs. Segundo o autor (idem), dentre os problemas encontrados estão o curto prazo reservado pelas direções escolares para a escolha dos LDs, o número reduzido de Guias de Livros Didáticos<sup>15</sup> e a incompletude das resenhas explicativas das obras, presentes nos Guias. Ainda, ao se comparar os dados oficiais indicativos do número de obras inscritas para cada edição do PNLD, pode-se verificar como o número de coleções que conseguem ser aprovadas para compor o Guia de Livros Didáticos ainda é reduzido<sup>16</sup>. Não intenciono aqui questionar a legitimidade dos resultados do PNLD realizados até o presente. Tento, ao contrário, enfatizar que, mesmo baseando-se em uma polifonia de argumentos em relação ao *modus operandi* do programa, no fim das contas os professores das escolas regulares ainda acabam por ter sua participação na escolha dos LDs limitada, dados os resultados das seleções preliminares das coleções de LDs do PNLD por suas instâncias superiores.

---

<sup>15</sup> Refiro-me, aqui, aos guias enviados pelo Ministério da Educação às escolas para a escolha dos LDs para todas as disciplinas escolares incluídas no programa, como ocorre com as LEM.

<sup>16</sup> Por exemplo, em relação ao resultado do PNLD LEM 2014 Anos Finais do Ensino Fundamental, percebe-se que das quinze coleções inscritas para Espanhol, apenas duas foram selecionadas para o Guia. Em relação à LI, a diferença foi ainda maior. Neste último caso, das vinte e uma coleções inscritas para o edital convocatório, apenas três foram selecionadas para comporem o Guia PNLD LEM 2014 (BRASIL, 2014).

### **3.2.A ESTRUTURA DO GUIA PNLD LEM 2012**

O GUIA PNLD LEM 2012 é uma publicação do Ministério da Educação, doravante MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, doravante FNDE, que teve como objetivo principal trazer à comunidade escolar envolvida na escolha dos LDs de LEM o resultado do primeiro processo de classificação de obras didáticas para o ensino de LEM no segmento do EM no Brasil. O guia reúne resenhas sobre as obras aprovadas para as disciplinas de inglês e espanhol após avaliação com base em blocos de questões, que também compõem o texto e foram agrupadas de acordo com o tema abordado. As resenhas, em sua tentativa de explicitar como cada uma das coleções de LDs aprovadas se adequou aos critérios comuns e específicos do edital convocatório, apresentam-se em articulação com os critérios, tentando estabelecer interlocução com os professores de LEM que serão responsáveis pela escolha da coleção mais adequada à realidade de suas escolas. Para isso, ao longo do texto das resenhas, o guia, além de explicar como o processo de sua composição, ainda expõe características complementares das obras presentes em seu conteúdo, no intuito de antecipar algumas das situações de uso dos LDs, oferecendo ao professor-leitor do guia alguns exemplos de facilidades e dificuldades que poderão ser encontradas na utilização das obras em seus contextos escolares.

Em linhas gerais, o PNLD LEM funciona como instrumento de análise e ranqueamento das obras didáticas produzidas pelas editoras, utilizando-se de uma lista de critérios previamente estabelecidos. Segundo o Guia PNLD LEM, as coleções contidas no seu coletivo

respeitam a legislação e os preceitos éticos relativos ao ensino médio, assim como consideram os documentos norteadores para esse nível de ensino. Também foram observadas a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos estabelecidos. Não foram constatados problemas de correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos. (GUIA PNLD LEM 2012, p. 10).

Uma análise inicial de alguns dos pressupostos estabelecidos para a classificação das obras didáticas pelo PNLD LEM nos mostra como noções de leitura mais recentemente desenvolvidas estão imbricadas na preocupação com a formação dos estudantes. A assunção da linguagem como sendo um fenômeno político e social, a indissociabilidade entre as ideologias e os modos de se fazer linguagem, além de seu caráter de mutação constante parecem indicar uma concepção norteadora do PNLD LEM que extrapola uma visão simplesmente funcionalista ou instrumental do processo de construção de sentidos. O Anexo 1 deste texto, elaborado a partir de recortes de partes do Guia PNLD LEM 2012, serve como ilustração quanto ao tipo de material os professores de LI do EM receberam antes de escolherem as coleções de LDs para suas escolas.

Em relação aos critérios de avaliação, o Guia PNLD LEM 2012 apresenta-se ancorado em um coletivo de onze blocos de questões as quais versam sobre diferentes temas a serem considerados pelos pareceristas. Além desses onze blocos, há também um conjunto de questões comuns a todas as áreas do conhecimento, que versam sobre, por exemplo, o atendimento das obras à legislação brasileira e a isenção das mesmas de difusão de marcas, produtos ou doutrinação religiosa. Tais questões são adaptações do conjunto de critérios de avaliação contidos em edital convocatório para a participação de editoras de LDs, (como ilustra o Anexo 2 deste texto). Os dez blocos de questões específicas abordam o projeto gráfico-editorial das coleções inscritas; a seleção de textos presentes nas obras; questões de tratamento de aspectos de compreensão e expressão oral e leitora, produção oral e escrita; trato com aspectos de sistematização linguística; variedade e inter-relação entre as atividades propostas pelas coleções, questões teórico-metodológicas e análise do manual do professor. Tais critérios avaliativos teriam, dentre outros objetivos, o de “oferecer possibilidades para que o professor construa, com seu trabalho, caminhos que levem o ensino de língua estrangeira no ensino médio a fazer parte da formação de cidadãos” (GUIA PNLD LEM 2012).

Vale ainda de destacar, dentro da relação entre LC e a abordagem para o ensino-aprendizagem que se depreende do Guia PNLD LEM 2012, que algumas das coleções recomendadas pelo PNLD dizem-se pautadas no LC. Diante disso, um dos desdobramentos da presente pesquisa pode ser a

construção de diferentes leituras sobre como o LC tem sido usado como justificativa para a qualidade dos materiais, aspecto que também será comentado nos capítulos da análise e das considerações finais.

Esta pesquisa visou, portanto, a investigação dos pressupostos adjacentes ao PNLD LEM 2012 e aos materiais selecionados pelo programa tendo como referencial a perspectiva das teorias do Letramento Crítico. Embora essa perspectiva não seja nomeada explicitamente nos documentos que constituem o PNLD LEM 2012, sua presença se materializa textualmente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento oficial orientador das práticas pedagógicas para o ensino de inglês no país.

### **3.3. OS DOCUMENTOS NORTEADORES E A LEITURA EM LEM**

A participação do Estado brasileiro na concepção e nos encaminhamentos sobre quais conteúdos e formas de ensinar LI nas escolas brasileiras se materializa, principalmente, na discussão e elaboração de princípios e orientações norteadoras sobre as diferentes concepções relativas ao trabalho com LE. Exemplos concretos dessa participação podem ser encontrados em diferentes documentos que discutem e propõem conceitos, abordagens e delineações curriculares para o EM em nível nacional. Ainda, é possível perceber que órgãos estaduais de educação pelo país também têm publicado documentos norteadores para os contextos de ensino-aprendizagem de LEM no EM, como as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Paraná (2008), os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009), dentre outros. Para os fins investigativos deste trabalho, entretanto, foram considerados aqueles de abrangência nacional relacionados ao EM, dada a característica de abrangência nacional do PNLD LEM 2012 sem, no entanto, desconsiderar a importância singular de discussões sobre a educação em LEM nos mais diversos âmbitos da nação.

A existência de documentos norteadores de práticas no que toca o ensino-aprendizagem de LEM no EM brasileiro reforçou a necessidade de inclusão de análises desses documentos. Para os fins desta pesquisa, foram elencados os documentos de abrangência nacional dada a esfera nacional responsável pela condução do PNLD LEM (no caso o MEC), quais sejam: 1) os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) em



seção que trata de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, doravante **PCN**; 2) as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) em seção que trata de Língua Estrangeira Moderna, doravante **PCN+**; e 3) as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em volume que trata de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, doravante **OCEM**. A seguir, analiso possibilidades comparativas entre cada um desses documentos e os pressupostos do LC que apoiam este trabalho. Nesse sentido, aponto alternativas de interpretação sobre convergências e/ou divergências em relação às concepções de ensino-aprendizagem de LEM nos referidos documentos que deem suporte para uma articulação com as análises feitas sobre o PNLD LEM 2012 propostas ao longo deste texto. Na primeira subseção a seguir, os PCN e os PCN+ foram agrupados, dada sua semelhança e complementariedade, como aponto na análise. Na segunda subseção, as OCEM foram analisadas separadamente, dada sua diferença de concepções, como também aponto em seguida.

### **3.3.1. LÍNGUA E LEITURA EM LEM NOS PCN E NOS PCN+**

Ao analisar o primeiro dos documentos de abrangência nacional (PCN) é possível perceber que a linguagem é tomada de um ponto de vista de suas implicações sociais e contextuais. Ao advogar pela linguagem como capacidade humana de articular significados, o documento explica que

a linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo (BRASIL, 2000, p. 5).

Entretanto, no que diz respeito à construção de sentidos a partir da prática de leitura em sala de aula, o documento ainda parece carecer de um posicionamento menos estruturalista, especialmente no que diz respeito às possibilidades interpretativas que tenham como base inicial a bagagem de leitura de mundo dos envolvidos no processo de construção de sentidos. Essa maior relação com noções estruturalistas do trato com a leitura fica explícita, por exemplo, quando o referido documento sugere o confronto de pontos de vista sobre diferentes linguagens (no caso, as artes) e suas manifestações. O texto indica que, para que haja um exercício de criticidade, o senso comum deve ser menos valorizado e que a teoria legitimada academicamente deve informar as possibilidades de interpretação. Nesse sentido, para que uma leitura ‘correta’ acontecesse, os alunos ainda dependeriam da figura de um professor que os guiasse no contato entre diferentes linguagens, mostrando quais leituras são possíveis e aceitáveis já que “o gostar ou não de uma obra de arte ou de um autor exige antes um preparo para o aprender a gostar. Conhecer e analisar as perspectivas autorizadas seria um começo para a construção das escolhas individuais (ibid. p. 9)”.

Ainda, o documento parece se distanciar da concepção de LEM apontada pelo LC, especialmente quando se afasta de uma noção discursiva de linguagem e a coloca numa perspectiva mais próxima de noções funcionalistas, ao indicar que “entender-se a comunicação como *ferramenta* imprescindível, no mundo moderno, com vistas à formação pessoal, acadêmica ou profissional, deve ser a *grande meta* da aprendizagem de língua estrangeira (ibid. p. 11, grifo meu)”. Assim, ao referir-se a comunicação como ferramenta, o documento enfatiza um caráter acessório do ensino-aprendizagem de LEM, alinhando seu posicionamento com uma noção de comunicação em LEM para fins utilitários, deixando de lado uma preocupação com a formação de leitores e construtores de mundo por meio do estudo das línguas. Dessa forma, as LEM são encaradas como commodity, como argumenta Jordão (2004) em relação à língua inglesa. Não se interpreta, entretanto, que o ensino-aprendizagem de línguas não deva observar questões relacionadas à formação para o mundo atual, incluindo-se questões de aplicabilidade nos cenários acadêmico, profissional ou pessoal. O que se contrapõe é que a posição do Estado em enfatizar essas como sendo a meta maior (“grande meta”) do ensino de LEM

afasta tal posicionamento de uma visão de construção de sentidos por meio da (des)(re)construção de leituras de mundo, como aponta o LC.

Em relação ao segundo documento (PCN+), é possível perceber um posicionamento em relação à leitura em LEM no EM de modo diverso ao LC quando classifica e legitima diferentes momentos de trabalho com os textos, priorizando uma suposta objetividade ao ato de ler. Isso ocorre quando o referido documento atribui menor valor ao que chama de “nível subjetivo da interpretação textual”, constituído pelos julgamentos pessoais e opiniões dos leitores, e coloca como meta a ser atingida um suposto “nível objetivo da interpretação”, baseado na fixação de critérios, levantamento de evidências e hipóteses (ibidem, p. 116). Ao expor que “as práticas mal-sucedidas com textos ocorrem geralmente quando, em vez de abordar o **texto em si** (grifo no documento), discutem-se temas que surgem **a partir do texto** (grifo no documento) (ibidem, p.116), o documento reforça a noção de que os sentidos presentes no texto precisam ser extraídos por meio de um exercício racional e cognitivo de investigação sobre as intenções do autor. Ainda, acaba por desqualificar as possibilidades interpretativas que surgem de possíveis interações menos dirigidas dos alunos com o texto. Novamente, o **ato** de ler é destituído de sua importância no processo de construção de sentidos pelos PCN. Os leitores, nesse sentido, assumem uma posição de receptores daquilo que é verificável no texto, ofuscando a faceta discursiva e produtivamente dissonante da construção de sentidos que apoia a noção de leitura por LC, como apontado na seção 2.2.2 deste texto.

Ainda no que tange os PCN+, além da inclusão de leituras ressignificadas de conceitos relativos ao desenvolvimento do EM brasileiro como, por exemplo, a discussão sobre o caráter pré-universitário e profissionalizante do EM, a dissonância entre as necessidades formativas dos contextos escolares e o que se descreve nos projetos político-pedagógicos pelo país, e a necessidade da participação da comunidade nas decisões sobre o que acontece na escola, também se encontra a ampliação das orientações presentes nos PCN (op. cit.). Tal ampliação diz respeito à inclusão de elementos nos PCN+ ainda não explicitados nos PCN. Nesse sentido, percebe-se uma tendência dos PCN+ em promover interlocução entre os mais diferentes elementos constitutivos do EM, especialmente no que diz respeito à

articulação entre as disciplinas escolares. Isso ocorre ao mesmo tempo em que o documento focaliza a área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, afirmando que “de forma consciente e clara, disciplinas da área de Linguagens e Códigos devem também tratar de temáticas científicas e humanísticas, assim como disciplinas da área científica e matemática, ou da humanista, devem desenvolver o domínio de linguagens (BRASIL, 2002, p. 17)”. De certa forma, é possível relacionar tal posicionamento com o que propõe o LC, já que, por entender o caráter social da linguagem, a leitura pautada em LC não prioriza uma ou outra disciplina, mas parte do fenômeno da construção de sentidos com base em textualidades de quaisquer áreas do conhecimento, com foco no desenvolvimento de uma percepção semiótica e multimodal da construção de sentidos.

Ao tratar de leitura e interpretação de textos, os PCN+ deixam clara sua filiação com uma noção de leitura coerente com a abordagem interativa<sup>17</sup> ao expor que uma das competências a serem desenvolvidas é a de “perceber características quanto à produção dos enunciados, os quais são reflexo da forma de ser e pensar de quem os produziu (BRASIL, 2000, p. 107)”, ou seja, ao focar a capacidade de depreender dos textos as intenções dos autores. Ainda, quando descreve estratégias de ação para o trabalho com a leitura em LEM no EM, o documento afirma que

é essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão propriamente dita: *guessing*, exploração oral prévia do assunto e dos temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno. Técnicas como *skimming* e *scanning*<sup>18</sup> do texto, levantamento de palavras-chave e pesquisa de vocabulário reforçam o aprendizado autônomo e significativo (BRASIL, 2000, p. 109).

---

<sup>17</sup> Explorada na seção 2.1.1. deste texto.

<sup>18</sup> Os dois termos são largamente utilizados quando se trata de técnicas ou métodos de leitura. Basicamente, dizem respeito, respectivamente, a 1) procurar pistas no texto para inferir seu sentido geral, sem ater-se a detalhes ou a leituras prolongadas e 2) ler o texto com maior atenção, procurando por informações específicas.

O trecho indica uma semelhança de entendimento entre os PCN+ e a abordagem interativa de leitura ao preconizar o trabalho com leitura que enfatize o despertar do conhecimento presente no esquema mental dos alunos. Ao não incluir aspectos da leitura que se apoiem nos sentidos possíveis que possam emergir no contato entre os textos e os leitores, o documento permite ser entendido como privilegiando uma noção de sentido pautada na visão de que o processo de leitura se basearia exclusivamente nas palavras do texto. Ainda, o documento pressupõe que haja uma compreensão “propriamente dita”, conjugando com a ideia de que os sentidos construídos na leitura permaneceriam mais ou menos estáveis. Nesses termos, pode-se argumentar sobre o foco do trabalho com a leitura promulgado pelo documento recair em uma prática de obtenção do sentido textual numa perspectiva individual, ou seja, na qual cada aluno precisa estabelecer uma interação com o texto a fim de compreendê-lo, reforçando o caráter cognitivista do trabalho com a leitura.

Nessa mesma direção, na seção intitulada Língua Estrangeira Moderna, o documento reflete concepções que o afastam de uma noção de leitura por LC, especialmente por reforçar um posicionamento fortemente calcado no entendimento de *língua* como estrutura a ser apreendida pelos alunos no EM. Isso fica visível, por exemplo, quando o documento explica a competência de emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais em LEM e defende que “esta competência envolve a reflexão sobre intencionalidades, escolhas linguísticas, contextos de uso e gêneros textuais, bem como sobre questões culturais que permeiam o ensino das línguas estrangeiras modernas (BRASIL, 2002, p. 100)”. Nesse sentido, a criticidade, como tratada no documento, se estabeleceria numa concepção do modernismo emancipatório, ou seja, com base na capacidade de conhecer a intenção do autor, e sob o pressuposto de que suas “escolhas” linguísticas “manifestariam” seu intento. Além disso, o documento ainda posiciona sua compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem de LEM mais distante de uma noção de LC quando aponta que o foco do aprendizado “deve centrar-se na **função comunicativa** por excelência (grifo no documento), visando prioritariamente à leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana (ibidem, p. 94)”. Ao enfatizar o trato com estímulos orais e escritos como o cerne de seu entendimento sobre o trabalho

com LEM no EM, o referido documento novamente se posiciona distante da noção discursiva de linguagem que embasa o LC, deixando de abordar, no trabalho com LEM, outras formas de construção de sentidos senão aquelas baseadas em aspectos estritamente linguísticos ou verbais. Além disso, o referido documento também defende que “o trabalho com textos supõe etapas bem definidas quanto à gradação de dificuldades e à escolha de atividades ligadas à interpretação, à aquisição e à fixação de vocabulário, bem como à estrutura linguística (idem, p. 104)”, o que possibilita interpretar um posicionamento diverso do que propõe o LC, já que para que uma abordagem por LC ocorra, o foco recai no processo de construção de sentidos que se configura por meio do ato da leitura e não por meio da escolha prévia deste ou daquele texto, focalizando estruturas linguísticas mais ou menos complexas, numa tentativa de antecipação das dificuldades, anulando o potencial interpretativo a ser desenvolvido no trabalho com os textos. Dessa forma, percebe-se que, apesar de mostrar posicionamentos teóricos que, por vezes, podem ser interpretados como semelhantes aos do LC, os PCN+, como ocorre com os PCN, compreendem o ensino-aprendizagem de LEM de um ponto de vista diverso do LC.

### **3.3.2. LÍNGUA E LEITURA EM LEM NAS OCEM**

No último documento nacional mencionado acima, e também o mais recente (OCEM), percebe-se que há uma preocupação explícita do Estado com a formação integral dos estudantes com foco na transformação dos modos de representação e construção de suas realidades, a qual é tarefa também adjacente às aulas de LE, já que

as propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos

novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo (BRASIL, 2006, p. 90).

Interessante notar a referência que as OCEM fazem em relação a um ponto comum com os PCN+, documento citado anteriormente. Esse ponto diz respeito, especificamente, à questão do trabalho com leitura em LEM relacionada ao grau de dificuldade dos textos e atividades de leitura e compreensão textuais. Nesse aspecto, encontra-se uma diferença significativa entre o que propõem os PNC+ e as OCEM, já que o último documento coloca-se contrário a um posicionamento reducionista na escolha dos textos a serem trabalhados ao indicar que tal posicionamento

refere-se ao princípio que classifica os textos em fáceis ou complexos, ou seja, textos para estudantes iniciantes, intermediários ou avançados nos estudos de Línguas Estrangeiras. Assim, a leitura é escolhida em função do nível linguístico avaliado nos textos, como se a leitura se resumisse ao que está impresso (BRASIL, 2006, p. 113-114).

Ainda sobre o referido documento oficial (OCEM), percebe-se um posicionamento favorável à adoção de princípios norteadores do LC para a condução das aulas de LI<sup>19</sup>, especialmente no que diz respeito às abordagens utilizadas com a leitura e interpretação textual com foco no desenvolvimento da criticidade. O texto explicita que mesmo a escolha deliberada de uma abordagem por leitura crítica, na qual os alunos sejam incentivados a investigar e a criticar as intenções do(s) autor(es) do texto, apenas ajudaria os alunos a investigar a escolha dos autores por determinadas representações do mundo, mas não os levaria necessariamente a desenvolver uma crítica social. Assim, interpreto as OCEM como reconhecendo a legitimidade de um trabalho por leitura crítica. Interpreto essa acepção do termo ‘crítico’ embasada de um ponto de vista da leitura crítica diretamente relacionada com as noções I, II e III

---

<sup>19</sup> Importante ressaltar que o texto das OCEM indica que há momentos em que as orientações apresentadas são direcionadas às LEM numa perspectiva que inclui o trabalho com todas as línguas. Entretanto, o mesmo documento ressalta que há levantamentos teóricos que enfocaram o ensino de LI mais especificamente. Nesse sentido, o estudo aqui relatado toma o documento em sua totalidade como referência, mas enfatiza as características levantadas explicitamente para o ensino de LI, em consonância com os objetivos da investigação.

descritas por Pennycook (op. cit.), já mencionadas neste texto<sup>20</sup>, quando da necessidade de se caracterizar os sentidos do termo. Entretanto, o referido documento percebe as limitações que a abordagem por leitura crítica expõe e propõe caminhos alternativos no que diz respeito à abordagem teórico-metodológica para as aulas de leitura em LI. Nesse viés, percebe-se a preferência e sugestão do referido documento por abordagens que busquem o Letramento Crítico, pois ele sugere que se tomem como referência abordagens que

procura(m) levar os alunos a construir sentidos a partir do que lêem, em vez de extrair o sentido do texto, pois [tais abordagens] não entende(m) que os sentidos já estejam dados no texto, à espera da compreensão. Acredita(m), ainda, que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder. Daí ser a leitura uma atividade de linguagem que envolve conhecer o mundo, ter uma visão desse e refletir sobre as possibilidades e as conveniências de transformação social (BRASIL, 2006, p. XX).

Desse último trecho do referido documento, é possível argumentar que há uma indicação explícita de um trabalho com LEM a partir de uma concepção de língua mais próxima à do LC, especialmente quando se enfoca a alusão aos sentidos serem construídos social e contextualmente, quando o documento explicita que as relações de poder são intrinsecamente relacionadas com as possibilidades interpretativas e que o termo 'leitura' extrapola uma noção funcional e estrutural de linguagem, abarcando a construção de palavras-mundo, como aponta a abordagem por LC que embasa esta investigação.

Além disso, o documento aborda e sugere a continuidade do trabalho com a leitura que já tem sido desenvolvido e aponta explicitamente que o LC representa expansão e definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos (BRASIL, 2006, p. 116). Nesse sentido, o texto do documento justifica sua preferência por LC ao dizer que

---

<sup>20</sup> I – Pensamento crítico; II – Relevância social e III – Modernismo Emancipatório.



as questões que buscam desenvolver o letramento crítico levam em conta o trabalho que vinha sendo realizado em leitura nas escolas nos últimos anos. Ou seja, continua-se trabalhando a compreensão geral, dos pontos principais e as informações detalhadas do texto, assim como os elementos linguístico-textuais oferecidos pelos textos selecionados, os quais contribuem para a compreensão e o exercício de interpretação (construção de sentidos). O letramento crítico representa uma ampliação e uma definição desse trabalho de leitura no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos (idem, p. 116).

Assim, diferentemente de um trabalho de leitura que se preocupa exaustivamente com a maneira como os sentidos são percebidos no contato com os textos na busca pelas intenções do autor, o LC acaba por incluir possibilidades de mudança na percepção de como lemos os textos (e o mundo), já que colocam-se na roda de possibilidades interpretativas as atitudes individuais de interação com diferentes discursos e formas de construção de sentidos, próprias de cada um e da coletividade, considerando as relações de poder que se instauram entre as diversas formas de ler. A inclusão de práticas que assumem a limitação e, ao mesmo tempo, a complementariedade das perspectivas no ato de ler propostas pelo LC abrem espaço para a ressignificação das práticas sociais e a (re)construção de identidades, pois os alunos (leitores) percebem-se e são percebidos como coprodutores e produtos dos sentidos que constroem.

Para além desse caráter do trabalho com leitura, outros aspectos das OCEM mostram-se comuns ao trabalho com LC. A exemplo disso estão as questões da multimodalidade e do hipertexto, também fortemente relacionadas às noções provenientes das discussões sobre novos letramentos e, conseqüentemente, do LC<sup>21</sup>. Ao colocar foco em habilidades de trato com a leitura de uma perspectiva multimodal e hipertextual, o documento (idem)

---

<sup>21</sup> Como apontado na seção 2.2. deste texto.

chama atenção para elementos que, até então, não eram explicitamente considerados. Para isso, argumenta que

nesse processo de “leitura” [multimodal e hipertextual], a capacidade de adivinhar com rapidez qual trajetória seguir depende muito da capacidade de uso de todos os recursos disponíveis na página da *web*, e da capacidade de decidir rapidamente por meio das “dicas” proporcionadas por cores, imagens, formatos e tamanhos diferentes. O uso adequado desses recursos ajuda o usuário da Internet a conseguir de forma mais rápida a informação desejada. A leitura de hipertextos desafia as noções anteriores de escrita e leitura, no sentido de que, se o texto “lido” no fim das contas resultou da escolha do leitor de páginas díspares entre si, então, de certa forma, o leitor adquire o papel de “autor” do texto lido (BRASIL, 2006, p. 106).

Dessa forma, é possível argumentar que, em se tratando de EM no Brasil, diversos são os entendimentos sobre o fazer educativo no que concerne o ensino-aprendizagem de LI. Entretanto, ao analisar documentos norteadores de práticas cancelados pela mesma esfera educacional nacional – nesse caso o MEC – é possível, também, argumentar sobre um tom de dissonância entre o conteúdo dos documentos. Obviamente que o caráter heterogêneo das discussões sobre a educação linguística precisa ser respeitado e, ao mesmo tempo reiterado, sob pena de que noções teórico-metodológicas específicas tornem-se normativas e prescritivas pelo simples fato de estarem contidas em um documento oficial. De toda forma, para os fins interpretativos desta pesquisa, com foco no levantamento de critérios e avaliação de LDs para um programa nacional como o PNLD LEM EM, é possível argumentar que, se forem tomados como referência para as diferentes etapas que constituem o PNLD LEM EM, tais documentos podem gerar confusão sobre a perspectiva sancionada pelo órgão oficial e, portanto, esperada do trabalho com leitura nos livros didáticos, já que os posicionamentos sobre o ensino-aprendizagem de LEM em cada um dos documentos apresentam diferenças significativas, como apontado acima.

Essa possibilidade de confusão se faz presente desde a etapa de discussão dos critérios para a recomendação dos livros pelo PNLD, passando pela elaboração das coleções pelos autores, atravessando a etapa de avaliação dos LDs inscritos pela equipe de pareceristas, e até mesmo na chegada dos LDs nas escolas. Tal interpretação fica ainda mais reforçada se tomarmos o posicionamento textualizado pelo GUIA PNLD LEM 2012 indicando que “todas as coleções incluídas [...] respeitam a legislação e os preceitos éticos relativos ao ensino médio, assim como consideram os documentos norteadores para esse nível de ensino (BRASIL, 2011, p. 10)”. Ao mesmo tempo em que se diz pautado na legislação brasileira e em consonância com os documentos norteadores do EM, algo coerente para um programa nacional dessa envergadura, o GUIA PNLD LEM 2012 proporciona o entendimento de que o PNLD LEM necessitaria incluir em seus critérios de seleção de LDs argumentos e posicionamentos teórico-metodológicos que, como estão no momento, aparecem de forma bastante contraditória, dada a diversidade de embasamentos para o trabalho com LEM presentes nas diretrizes nacionais para o EM, como vimos acima.

#### **4. METODOLOGIA**

O capítulo a seguir intenciona relatar as escolhas metodológicas delimitadas para a condução da pesquisa assim como explica como os princípios norteadores de uma investigação qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico se articulam produtivamente para a geração e interpretação de dados no contexto que se configura a partir dos objetivos traçados.

##### **4.1. BALIZAS PARA UMA INVESTIGAÇÃO DE CUNHO ETNOGRÁFICO**

O presente estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa interpretativa de cunho etnográfico, focalizando aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de leitura<sup>22</sup> em língua inglesa no EM. Essa caracterização se dá na medida em que o estudo apresenta princípios

---

<sup>22</sup> Aqui me refiro à leitura em um sentido mais amplo, significando leitura de mundo, de acordo com Freire & Macedo (1990).

norteadores que se identificam diretamente com essa abordagem investigativa. Um dos principais princípios da etnografia interpretativa, de acordo com André (1995, p. 17) é “[...] valorizar a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo”, e neste sentido a presente pesquisa (idem) “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados [...]”.

O caráter etnográfico desse estudo se caracteriza também pela adoção de técnicas tradicionalmente associadas a estudos etnográficos como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos (ibidem, p. 28). Além disso, o estudo aqui relatado ainda se identifica diretamente com princípios da etnografia porque se desenvolveu com base numa relação de aproximação entre os sujeitos envolvidos na investigação (pesquisador, objetos de pesquisa e sujeitos pesquisados) de uma forma direta e por um período de tempo mais prolongado (ibidem, p. 29).

Concordo, nesse sentido, com a argumentação traçada por Bortoni-Ricardo (2008), ao explicar as relações de aproximação que se delineiam quando se propõe uma investigação como a apresentada por este estudo. Do ponto de vista de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, dentro de um paradigma interpretativista, concebo as considerações feitas ao longo do estudo como sendo de responsabilidade do pesquisador, já que “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32)”. Ainda segundo a autora (ibidem, p. 58-59), seria impossível não reconhecer que o olhar do pesquisador funciona como filtro no processo de construção de significados sobre aquilo que se investiga numa pesquisa qualitativa, funcionando como bagagem cultural do pesquisador. Por ser membro de uma sociedade e de uma cultura, a ação investigativa do pesquisador é construída e informada por suas crenças, valores e possibilidades de construção de sentidos sobre aquilo que estuda.

Outro ponto importante na construção de bases metodológicas para este estudo é o de que se assumem as relações de poder estabelecidas em um contexto no qual o pesquisador se coloca como “observador” de práticas e “leitor” de dados gerados, com fins interpretativos. Não se pode perder de vista

que ao pesquisador pode-se imputar um papel de superioridade no processo investigativo porque, teoricamente, seria aquele que traria à luz da ciência as verdades por ele observadas, posicionando-se num patamar de superioridade em relação aos outros sujeitos de pesquisa, legitimado especialmente pelo discurso acadêmico e científico que o impulsiona. Em outras palavras, segundo Celani (2005), ao argumentar sobre princípios éticos desse tipo de investigação,

a relação de poder entre pesquisador e pesquisados, mesmo vistos como participantes, é intransponível, pois é o pesquisador que toma decisões do ponto de vista epistemológico e na divulgação de resultados. Ser ético também é pensar sobre como a pesquisa pode ser útil aos pesquisados tendo em vista suas próprias agendas, e não somente a do pesquisador (p.110)

Nesse sentido, concordo com a argumentação defendida por Moita Lopes (1994) sobre investigações de caráter qualitativo, em especial aquela que defende a consideração do envolvimento de questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade a qual, desse modo, assume que as descrições e explanações envolvem um ponto de vista seletivo e uma interpretação. Segundo o autor (idem), o investigador que se propõe a analisar os dados gerados ao longo de uma investigação interpretativista precisa estar atento às mudanças contextuais e de espaços que podem ocorrer ao longo da pesquisa. O pesquisador precisa, portanto, assumir uma posição de autocrítica em relação às análises, assumindo sempre que é impossível ser neutro ou afastado daquilo que intenciona analisar e interpretar. Para o presente estudo, essa argumentação reforça o caráter contingencial e contextual dos resultados que apresenta, já que os discursos aqui produzidos passam a fazer parte de uma rede de discursos sempre passíveis de reinterpretações e ressignificações, a partir dos diferentes contextos que possam ser analisados.

Ainda segundo o pesquisador (idem, 2006), a partir de um lugar de enunciação que preconiza o caráter sócio-histórico da construção de sentidos investigativos, o autor afirma que

só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesses daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento. Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado (MOITA LOPES, 2006, p. 102-103).

Nessa perspectiva, ao propor, desenvolver e divulgar os discursos provenientes de um estudo como o relatado neste texto, assumo uma posição no cenário de ensino-aprendizagem de LI, com base em pressupostos epistemológicos e educacionais específicos. A partir daí, considero válidas quaisquer reinterpretações dos dados gerados ao longo da pesquisa, desde que as mesmas ocorram também situadas e informadas por processos interpretativos também abertos a ressignificações, o que interpreto como um processo natural e positivo em uma perspectiva interpretativista de investigação.

Levanto também a premissa de que os atores educacionais adentram a arena de produção de sentidos que é a escola e, conseqüentemente, as aulas de LEM, carregando consigo tudo aquilo que os forma e que é formado por eles em outras comunidades discursivas das quais fazem parte. Dessa forma, ao empreitar uma investigação como a apresentada aqui, que tem como foco o fazer educacional, é preciso considerar que só será possível construir sentidos investigativos legítimos se a atitude investigativa se pautar naquilo que argumenta André (ibidem, p. 77), ao indicar que

é preciso lembrar que a jornada escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores e produto de determinados encontros e simultaneamente de desencontros. Os sujeitos quando entram na escola não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características datadas e situadas é condição fundamental para se aproximar da ‘verdade’ pedagógica.

Da mesma forma, assume-se também que a pesquisa, como um conjunto de interpretações possíveis, seja influenciada pelo ponto de vista do pesquisador, uma vez que é construída por ele, influenciada pelos procedimentos das comunidades interpretativas das quais ele faz parte.

E, ao reconhecer essa tendência, assume-se, ao mesmo tempo, que os possíveis resultados e desdobramentos da pesquisa não se prestam a ser considerados como versões completas, acabadas e generalizáveis de análise, reconhecendo-se a investigação, portanto, como localizada e contingente. Sabe-se, de antemão, que os resultados a serem apresentados são uma representação da realidade observada (WIELEWICKI, 2001), garantindo a parcialidade contextual e contingencial do que pode se apresentar. Isso demonstra, segundo Clifford & Marcus (1986) que

nossas visões de algo [a cultura], são produzidas historicamente, e são ativamente contestadas. Não há figura completa que possa ser 'preenchida', já que a percepção e o preenchimento de um espaço leva ao reconhecimento de outros espaços (p. 18).

Desse modo, parece coerente relacionar o modo de construção de sentidos do trabalho aqui relatado com a concepção de língua que embasa o LC, perspectiva educacional defendida por este trabalho na condução das atividades de leitura em LI. Para ambos, os sentidos se constroem na língua e também a influenciam. Ainda nessa perspectiva, os sentidos e a língua são constantemente informados pelos processos interpretativos das comunidades de que fazemos parte, ou seja, de forma situada e localizada.

Este estudo não intencionou, em absoluto, uma abordagem verificacionista, nem tampouco vislumbrou a constatação de categorias como se fossem regras gerais baseadas em teoria a ser constatada na análise dos dados. Em outro sentido, o estudo de base etnográfica aqui apresentado prioriza que a teoria ajuda o pesquisador a direcionar quais tipos de 'evidências' poderão responder suas inquietações investigativas, como aponta Wielewicki (idem). Ainda segundo a autora, uma pesquisa desse tipo não é

determinada pela teoria que a precede, mas é guiada por ela. Nas palavras da pesquisadora (idem, p. 29)

o texto teórico contribui para a segurança acadêmica do pesquisador, confere um respaldo maior a suas conclusões. O autor consagrado empresta um pouco do poder já adquirido a seus pares, que vão acrescentar pontos no tecido que forma aquela comunidade interpretativa. Uma vez parte dela, o texto do pesquisador vai gerar novos textos, corroborando ou refutando suas ideias, até que a palavra não mais pertença a seu autor, ela está no discurso, sendo pinçada aqui e ali para formar novos discursos.

O que se propõe, portanto, é a construção de sentidos localizados e contingentes sobre os dados em articulação com as interpretações dos documentos analisados e das contribuições dadas pelos sujeitos participantes. Meu objetivo no desenrolar da pesquisa foi o de buscar compreensão sobre se e como os pressupostos do Letramento Crítico são percebidos nos documentos que norteiam a escolha do LD de inglês pelos professores do EM, em especial no Guia de livros didáticos de inglês PNLD 2012, uma vez que o LC aparece como abordagem privilegiada nas OCEM. Compreendo a não obrigatoriedade de o LC ser privilegiado nem sequer citado nos documentos norteadores do PNLD LEM, já que as OCEM são apenas um dos documentos norteadores da educação linguística no Brasil. Entretanto, a pesquisa se desenrolou com base no argumento de que poderia haver relação entre esses dois documentos - Guia PNLD LEM 2012 e OCEM – já que o último se constitui como um dos documentos mais recentes do gênero, tendo sido publicado em 2006. Tenho ciência, portanto, de que o fato de o LC ser ou não mencionado ao longo do Guia analisado não configuraria, necessariamente, em coerência/incoerência, mas sim um dos desdobramentos da existência de diversos documentos norteadores em políticas educacionais, como é o caso do PNLD LEM 2012.

Procurei, ainda, entender, com base nas percepções das professoras participantes da pesquisa, se há um reconhecimento por parte das mesmas de



elementos constitutivos do LC tanto no Guia de livros como nos LDs escolhidos e utilizados por elas em suas aulas de inglês no EM.

Como ponto crucial do que se apresenta nesta pesquisa está a triangulação dos dados gerados ao longo do contato com as fontes e entre os sujeitos envolvidos na investigação. Neste texto, a triangulação se deu com base nos preceitos etnográficos já elencados neste texto e refere-se à articulação e cotejamento dos dados gerados pelas diferentes fontes. Dessa forma, foram analisados os entendimentos de semelhanças e diferenças indicadas pelos dados – tanto aqueles provenientes de análise documental como aqueles oriundos das observações e sessões de interlocução com as professoras participantes da pesquisa, alinhando-se aos argumentos e entendimentos sobre o embasamento teórico levantado para a pesquisa.

#### 4.2. PERGUNTAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O Quadro 2 mostra os objetivos desta pesquisa, já apresentados na introdução, mas desta vez desdobrados em perguntas de pesquisa, e aponta os instrumentos utilizados para geração de dados para análise.

| PERGUNTAS DE PESQUISA  | INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS  |
|--|---|
| 1 - quais são as concepções de língua e leitura em LI presentes no texto do GUIA PNLD LEM 2012?<br>1.1 – quais as relações entre as concepções de língua e leitura encontradas no Guia PNLD LEM 2012 com as concepções encontradas no documento oficial mais recente publicado pelo MEC, norteador do trabalho com LI no EM, ou seja, as OCEM-LEM? | 1 - análise documental comparativo-contrastiva, relacionando elementos teórico-metodológicos do LC com o recorte do conteúdo do GUIA PNLD LEM 2012 selecionado para a investigação. |
| 2 – como a literatura especializada concebe língua e leitura em uma perspectiva de Letramento Crítico?   | 2 - Leitura e exploração de produção acadêmica pertinente aos estudos com base em Letramento Crítico.   |
| 3 – quais conceitos de língua e leitura em LC emergem das percepções de LC descritas por duas professoras de inglês do Ensino Médio?   | 3 - Sessões de interação entre pesquisador e duas professoras participantes da pesquisa com base em roteiros semiestruturados de  |

|  |  |
|--|--|
| 3.1 - quais as percepções das duas professoras sobre a presença de LC no GUIA PNLD LEM 2012?   | entrevista contendo perguntas norteadoras sobre LC e o PNLD LEM;   |
| 3.2 - quais as percepções das duas professoras participantes sobre a presença (ou não) de LC em atividades de leitura contidas no(s) livro(s) recomendado(s) pelo GUIA PNLD LEM 2012, utilizado(s) por elas em suas aulas? | 3.1 - discussão semiestruturada sobre o conteúdo selecionado do GUIA PNLD LEM em articulação com o LC;<br>3.2 - discussão de planos de aula com foco em atividades de leitura em LI. |

Quadro 2 – perguntas e instrumentos de pesquisa

Para cada uma das perguntas de pesquisa, diferentes instrumentos foram elaborados, a fim de proporcionar uma geração de dados que contemplasse uma maior quantidade de dados a serem analisados na sequência da pesquisa. Passo a uma breve explanação sobre cada um dos instrumentos de geração de dados, tentando dar conta de sua relação com seu objetivo pretendido.

Em primeiro lugar, após leitura aprofundada do conteúdo do GUIA PNLD LEM 2012, pareceu-me produtivo e coerente selecionar blocos de questões utilizadas para a classificação das obras inscritas no PNLD LEM 2012, já que a meu ver, o fato de enfocar uma perspectiva educacional específica, no caso o LC, alguns dos blocos de perguntas contidas no GUIA pareceram-me menos interessantes para a pesquisa. Digo isso, não por considerar os blocos não selecionados como menos importantes, mas pela necessidade de dar mais foco e direcionamento ao trabalho investigativo. De qualquer forma, ainda acredito que os blocos não analisados podem servir como base para investigações de suma importância para o contexto do ensino de LI no EM, especialmente dada sua variedade de interpretações e desdobramentos para o cenário da educação em LE no país.

A análise dos blocos selecionados se deu com base na leitura comparativo-contrastiva entre o conteúdo das perguntas dos blocos e os elementos provenientes dos textos teóricos utilizados como base para comparação. Entretanto, ao fazer as considerações sobre o conteúdo dos blocos analisados, cheguei à conclusão de que mais textos (e perspectivas teóricas) deveriam adentrar as análises dado que, em minha leitura, o GUIA

PNLD LEM 2012 aborda posicionamentos teórico-metodológicos diversos, o que demandou também uma análise mais diversificada. Nesse sentido, as análises se deram de forma *solitária*, já que aconteceram sem a participação de sujeitos além do próprio pesquisador e as fontes de pesquisa.

A partir da seleção dos blocos de questões contidos no GUIA PNLD LEM 2012, foi possível traçar as argumentações presentes neste texto, com foco específico na inter-relação entre os objetivos elencados para a investigação e as possibilidades interpretativas criadas no contato entre os diferentes argumentos teóricos e os elementos compreendidos como relevantes, a partir da leitura do guia. Dessa forma, foi possível relacionar o que se delimitou para a análise com outras fontes de dados, como alguns dos documentos oficiais norteadores de práticas de ensino-aprendizagem de LE no EM, além dos textos científicos que abordam direta e indiretamente aquilo sobre o qual se pretendeu analisar, especialmente no que diz respeito ao primeiro objetivo elencado acima.

Em relação ao segundo objetivo da pesquisa, desenvolveu-se extensiva leitura e ressignificação de diferentes textos acadêmicos que tratam especificamente sobre a perspectiva educacional que se delimita como LC. Para isso, diferentes fontes teóricas serviram como norteadoras na tentativa de se demarcar os conceitos mais relevantes do LC, especialmente em sua relação com aquilo que se delineou para este estudo. Mesmo assim, muitos dos conceitos que permeiam noções de LC não foram profundamente estudados, não porque foram tidos como menos relevantes, mas devido à necessidade de foco para o que se mostrou mais produtivo, dados os objetivos deste trabalho. Nesse sentido, maior aprofundamento e discussão ainda carecem de ser realizados, já que para além do que se delimitou como LC, muito dessa perspectiva educacional ainda pode agregar no campo de ensino-aprendizagem de línguas.

No que toca o terceiro objetivo e seus desdobramentos, lancei mão da oportunidade de interagir com professoras de LI do EM da região de Curitiba, as quais tiveram contato extensivo com as teorias do LC por meio da execução de um programa intitulado PIBID em seu subprojeto de LI da UFPR ao longo dos anos de 2011 e 2012, coordenado por minha orientadora, Profa. Clarissa Menezes Jordão. O subprojeto teve, dentre outras características, o LC como

um dos principais temas desenvolvidos ao longo de sua execução junto às escolas nas quais as professoras participantes atuam como professoras de LI no EF e EM. Nesse sentido, foi possível perceber grande familiaridade de ambas as professoras com muitos dos textos teóricos que embasaram a pesquisa e também com os documentos oficiais sobre o ensino de LE, em especial as OCEM.

Essa oportunidade de interação criou a necessidade de projetar instrumentos de pesquisa específicos, a fim de gerar dados de forma produtiva, com foco nos objetivos relacionados à participação das professoras na pesquisa. Em contato inicial com as professoras, houve receptividade em relação à participação de ambas. Assim, a opção por sessões de diálogo com base em roteiros semiestruturados pareceu a melhor, dados o conteúdo daquilo que se almejou investigar. A partir daí, delineou-se um cronograma de encontros presenciais nos quais, por vezes, apenas acompanhei algumas das aulas de LI lecionadas pelas professoras junto a diferentes turmas de EM. Em outras situações, houve encontros também presenciais nos quais os roteiros de entrevista eram discutidos fora do contexto de sala de aula e seu conteúdo gravado, a fim de que as respostas pudessem servir como dados para as análises que apresento neste texto. Para além da possibilidade de discutir conceitos e entendimentos sobre o que se delimitou em relação ao PNLD LEM 2012, foi também possível perceber quão pertinentes tais interações se mostraram já que, a partir das discussões e diálogos, diferentes perspectivas se mostraram possíveis no trabalho com leitura em LI, nas leituras sobre LC e na importância atribuída ao PNLD LEM como um todo.

#### **4.3. O GUIA PNLD LEM 2012 E A LEITURA COMO FOCOS DE ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO LC**

Dentre os pontos importantes que nortearam esta pesquisa, a existência de um guia de LDs destinado aos professores de inglês foi o grande protagonista, uma vez que é por meio desse guia que os professores de LI, em tese, têm contato com os materiais disponibilizados às escolas antes de eles chegarem às mãos de seus usuários, quais sejam, alunos e professores. A

escolha de se trabalhar com base em um recorte do conteúdo desse guia e os pressupostos investigativos desta pesquisa se deu por ser o guia o instrumento tangível mais apropriado para os objetivos desta investigação, já que é por meio do entendimento do recorte feito que emergiram as possibilidades de questionamento, análise e teorização, tanto no que diz respeito às possíveis relações com o que se delimitou e o LC, como pelas percepções sobre esse recorte explicitadas no contato e interação entre o texto do guia e os sujeitos envolvidos na pesquisa, no caso professoras de inglês do EM e pesquisador.

Mesmo assumindo a existência de um guia que serve como discurso entre o FNDE (responsável pelo PNLD LEM) e os professores de LI das escolas pelo Brasil, parece haver dificuldades para que os LDs cheguem efetivamente às mãos de alunos e professores. Por exemplo, Sarmento (2012), ao pesquisar sobre o PNLD LEM no Ensino Fundamental, indica falhas do programa em contextos específicos. Em síntese, a pesquisadora relata que a falta de informações coesas, aliada a frequentes atrasos na entrega das coleções às escolas vêm dificultando a implementação do programa de uma forma mais efetiva. Além disso, ao citar que os LDs são enviados com base em senso escolar do ano anterior, a pesquisa demonstra que nem sempre os LDs chegam em número coerente com a situação atual das escolas. Dessa forma, compreendo que uma análise sobre o conteúdo do GUIA PNLD LEM 2012 selecionado para a pesquisa por si só não pode ser entendida como garantia de um resultado satisfatório do PNLD LEM. Por outro lado, mesmo ao reconhecer que o programa apresenta falhas em sua execução, foi por meio da consideração do conteúdo do GUIA PNLD LEM 2012 delimitado para a pesquisa que as possibilidades de leitura e ressignificação dos conceitos foi possível, já que se trata de documento oficial, chancelado pela autoridade do Estado e orientado para a leitura dos professores de LI do EM de todo o Brasil.

No que toca a pesquisa, a utilização da perspectiva do LC para analisar a concepção de ensino-aprendizagem de leitura presente no GUIA PNLD LEM 2012 se justifica, a meu ver, por alguns argumentos, os quais explico a seguir.

O primeiro deles recai na leitura do conteúdo do próprio GUIA PNLD LEM 2012, em especial no que concerne o trecho explicativo sobre o entendimento de linguagem que orientou o processo de levantamento de

critérios e, conseqüentemente, a avaliação das obras a serem incluídas na publicação, indicando que essa orientação pautou-se

(n)o entendimento de linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas (BRASIL, 2011, p. 10).

Mostra-se legítima, portanto, uma análise de tais critérios sob a perspectiva do LC, dada sua articulação com uma proposta voltada à cidadania e ao engajamento interpretativo. Além disso, uma investigação sobre as representações de professores de inglês no Ensino Médio sobre os materiais disponibilizados pelo PNLD também poderá vir a ajudar no entendimento sobre a relevância e efetivação das propostas do programa no que tange os critérios supracitados. Nesse sentido, tenho ciência de que o LC não é a única corrente teórica que conceitua linguagem em termos semelhantes. Entretanto, o argumento serve como sustentação para a consideração de elementos do LC tanto na elaboração de critérios avaliativos das obras inscritas no PNLD LEM 2012 como também para possíveis fundamentações por LC em coleções inscritas no programa, mostrando coerência entre as perspectivas.

O segundo argumento que legitima uma relação entre o PNLD LEM 2012 e o LC está na medida em que grande parte das escolas públicas regulares no Brasil ainda contempla o ensino de LI como prática acessória dentro do contexto curricular, dada a menor carga dada à disciplina em termos quantitativos em comparação a outras disciplinas escolares. Tal afirmação se faz possível, por exemplo, tomando-se a carga horária reduzida destinada ao estudo de LE na escola pública, o número excessivo de alunos em sala de aula, as limitações supostamente atribuídas aos professores, e a falta de recursos didáticos necessários, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Entretanto, o discurso que permeia a existência do Ensino Médio como terreno de preparação para o trabalho pressiona o estudo

de LI para um status de ferramenta de acesso ao mercado de trabalho e aos bens de consumo tão largamente disponibilizados na esfera da globalização mercantil atual.

Mais recentemente, as possibilidades de participação de estudantes universitários em programas de estudos no exterior têm colocado ainda mais ênfase no conhecimento de LI por jovens recém-chegados do EM. Além disso, se tomarmos como verdadeira a premissa do Estado de que “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996)” se consolida no Ensino Médio, fica ainda mais evidente a necessidade de criarmos mais e melhores condições para o desenvolvimento da capacidade de leitura (tanto de textos quanto de “mundo” – Freire & Macedo, 1990), tomada de decisões e construção de identidades por parte dos estudantes, pautadas no pensamento informado e na consideração de pontos de vista diversos nas aulas de inglês do EM.

O terceiro argumento que sustenta a importância de uma pesquisa como a relatada nesta dissertação, como já explorado ao longo deste texto, é a escolha de um trabalho de leitura em LEM pautada em LC, como apontam as OCEM (BRASIL, 2006). Nesse sentido, a leitura é encarada como habilidade importante para atingir os objetivos educacionais do trabalho com LI de uma perspectiva com a qual me identifico diretamente e que é, ao mesmo tempo, legitimada pela mesma esfera do Estado responsável pelo PNLD LEM no EM, foco do presente estudo. Nesse sentido, os discursos resultantes da tentativa de perceber um efetivo trabalho com LI nos termos promulgados pelas OCEM com base em análises do GUIA PNLD LEM 2012 e em percepções de professores sobre os LDs disponibilizados pelo Estado poderão servir como elementos problematizadores sobre o PNLD LEM em seus mais variados contextos pelo país.

#### **4.4. A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA E DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Inicialmente desenvolvi análise documental sobre os critérios contidos no GUIA PNLD LEM 2012 no que tocam a leitura em língua inglesa em sua

articulação com o que propõe o LC. Para fins de delimitação, foram selecionados aqueles critérios contidos no guia que citam direta ou indiretamente questões de leitura em língua estrangeira, a critério do pesquisador.

Esta etapa da pesquisa foi guiada com base nos blocos de critérios presentes no Guia PNLD LEM 2012. O texto do guia explicita o caráter temático de cada um dos blocos, mostrando que as questões não estão colocadas aleatoriamente. Portanto, detive-me àqueles blocos de questões que explicitamente apresentam relação entre leitura e Letramento Crítico. Por uma opção metodológica, o foco das análises e dos questionamentos junto às professoras participantes da pesquisa foi, também, com foco nos blocos de questões selecionados e não em uma ou outra questão individual. Mais especificamente, portanto, não foram analisados todos os blocos do guia, mas sim dois deles, quais sejam, Bloco III e Bloco IX, em sua relação com o interesse da pesquisa, qual seja, abordagens educacionais na compreensão leitora e no embasamento teórico metodológico das coleções de LDs disponibilizadas aos professores de LI pelo PNLD LEM 2012. Respectivamente, os blocos selecionados para as análises foram:

Bloco III e Bloco IX: ajudam a compor a Parte A do Guia PNLD LEM 2012, a qual traz critérios teóricos gerais e relativos à língua estrangeira moderna. O Bloco III é composto por três perguntas norteadoras as quais versam sobre a compreensão leitora. O Bloco IX é composto por cinco questões norteadoras, as quais tratam de questões teórico-metodológicas das coleções de LDs avaliadas pelo PNLD LEM.

Para uma maior clareza, reproduzo o conteúdo dos blocos selecionados para a pesquisa:

### **BLOCO III - NO QUE SE REFERE À COMPREENSÃO LEITORA, A COLEÇÃO:**

12. Propõe atividades de: Pré-leitura? Leitura, que contemple uma efetiva interação texto-leitor? Pós-leitura?

13. Trabalha estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência,



compreensão detalhada e global do texto, dentre outras? Em caso positivo, especifique quais.

14. Propõe atividades que estimulem a leitura crítica?

**BLOCO IX - NO QUE SE REFERE A QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, A COLEÇÃO:**

39. Apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios etc.?

40. Organiza-se de forma a garantir a progressão do processo de ensinoaprendizagem?

41. Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integram os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira?

42. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais?

43. Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?

Ao fazer o recorte do conteúdo do Guia PNLD LEM 2012, a escolha desses blocos de questões pareceu a mais adequada já que eles tratam de questões intimamente ligadas aos embasamentos teóricos que suportam uma investigação como essa, nesse caso o LC, lido como uma alternativa teórico-metodológica legitimada e acessível e a questão da leitura, em seus mais variados entendimentos. Além disso, os dois blocos selecionados para a análise expressam preocupação explícita das coleções de LDs a serem analisadas com a formação crítica dos alunos por meio das aulas de LEM, cada bloco a seu modo. Essa característica dos blocos impulsionou ainda mais sua inclusão nas análises desta pesquisa, pois tratam de aspecto bastante relevante relacionado ao embasamento teórico do trabalho que aqui se apresenta. De qualquer modo, como já apontado neste texto, não se procurou fidelidade ou respeito total e imparcial quando do confronto entre o conteúdo dos blocos selecionados para a pesquisa, mas a possibilidade de construção

de sentidos que foram interpretados como mais ou menos próximos daquilo que se delimitou com o LC e o conteúdo do GUIA PNLD LEM 2012.

Além disso, ao empreitar uma pesquisa com vistas a análise documental, percebe-se e reforça-se que, a depender do recorte feito para as análises, muito será deixado de fora. Para além da justificativa de que uma análise sobre o GUIA PNLD 2012 em todo o seu conteúdo levaria tempo maior do que o período investigativo propiciou, a existência de outras fontes e instrumentos de pesquisa acaba por incluir diferentes vozes no processo de construção e exploração dos resultados. Mesmo assim, reitero que se outras análises do GUIA PNLD LEM 2012 forem feitas levando em consideração outros aspectos, há possibilidade de as leituras e resultados relatados aqui serem interpretados de forma diversa, o que considero o cerne de uma investigação que se proponha interpretativa.

Em relação ao contato com as professoras participantes da pesquisa, optou-se por sessões de diálogo que permitissem uma interação mais livre entre pesquisador e professoras, sem que a rigidez de uma entrevista estruturada pudesse levar a não consideração de elementos importantes relativos aos temas das perguntas presentes em roteiros semiestruturados, como aqueles utilizados com as professoras ao longo das sessões de interação com o pesquisador, presentes nos Anexos 3, 4, 5 e 6 deste texto. Nesse aspecto, é possível argumentar sobre o caráter menos rígido ou menos limitador dos roteiros, já que se fossem utilizados questionários fechados, as percepções das professoras seriam ainda mais incompletas, como afirma Barcellos (2001). Segundo a autora, questionários “restringem a escolha dos participantes quando estruturam as respostas de acordo com um conjunto de afirmações pré-estabelecidas (p. 78)” e por concordar com essa argumentação, roteiros semiestruturados foram usados especialmente no intuito de possibilitar desvios e reinterpretações do que se discutiu ao longo de cada sessão, corroborando ainda mais a natureza contraditória e positiva do trabalho com linguagem. Ainda, o número reduzido de participantes viabilizou a geração de dados por meio de instrumento menos rígido com maior tranquilidade, já que não se trabalhou numa perspectiva que demandasse tabulação de dados gerados por grande número de participantes.

Cada sessão de interação ocorreu de forma individual, ou seja, não houve intenção de interação coletiva para além do contato entre pesquisador e professora. Nesse sentido, abre-se mais uma porta para futuras investigações sobre o tema que optem por uma variação metodológica. Houve quatro sessões com cada uma das professoras. Os encontros ocorreram entre junho e dezembro de 2013. As sessões levaram, em média, 50 minutos cada. Os encontros foram todos marcados com antecedência junto às professoras, as quais assinaram termo de consentimento para a pesquisa, como consta no Anexo 7 deste texto. Os nomes das professoras ao longo das análises foram substituídos por pseudônimos para garantir o anonimato, conforme acordado com as professoras. Importante ressaltar que, a fim de conduzir a investigação respeitando preceitos etnográficos, outros momentos de interação entre pesquisador e professoras ocorreram ao longo do período de contato, sem que os mesmos fossem gravados ou utilizados diretamente na análise de dados. Essa interação adicional visou criar certa familiaridade dos sujeitos entre si e proporcionar uma redução de um sentimento 'laboratorial' ou hermético à pesquisa, evitando-se, assim, contatos rápidos sem outras possibilidades de interação. Os momentos que extrapolaram as conversas gravadas ocorreram em diferentes situações ao longo do período de contato entre os envolvidos, principalmente no mesmo lugar das sessões, ou seja, na escola onde cada uma das professoras trabalha como LI no EM. A maior parte desses se deu por meio do acompanhamento das aulas ministradas pelas professoras participantes em turmas de EM com as quais elas trabalhavam.

A opção por sessões de interlocução com as professoras para a geração de dados se deu a partir do contato com o conceito de *aprendizagem transformadora*, apontada por Mezirow (2000) em sua Teoria da Transformação.

Com base em estudos feitos com grupo de mulheres que voltavam à escola na década de 1970, o estudioso tem focalizado seus trabalhos na temática da transformação como o centro da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal, em especial na educação de adultos. Em síntese, Mezirow (idem) considera que, ao se tornarem criticamente conscientes do contexto biográfico, histórico e cultural de suas crenças e sentimentos, tanto sobre si mesmos como sobre a sociedade em que se inserem, os sujeitos

podem desestabilizar a forma totalizante e rígida em que suas concepções de mundo se embasaram. Os resultados do estudo demonstraram que tais mudanças resultaram de uma aprendizagem significativa denominada por Mezirow de *aprendizagem transformadora*. Tal processo de transformação inclui uma noção pessoal de autonomia, a qual é assim definida pelo autor:

Autonomia aqui não representa um objetivo fixo a ser alcançado ou uma norma arbitrária, mas um movimento no processo da aprendizagem transformativa acerca de um maior entendimento dos pressupostos que suportam as concepções, crenças e sentimentos de si e dos outros (MEZIROW, 2000, p. 29).

Nessa perspectiva, a opção metodológica por sessões de interação entre os sujeitos com base no conceito de aprendizagem transformadora intenciona, para além da necessidade de geração de dados de forma menos rígida, propiciar a transformação dos sujeitos envolvidos na pesquisa (tanto pesquisador como professoras participantes). Assim, mais do que analisar os aspectos levantados para a pesquisa, as sessões de interação também tratam de contextualizar as discussões, inserindo aspectos práticos referentes aos LDs utilizados pelas professoras em suas aulas no EM e ao PNLD LEM, trazendo relevância à atividade analítica também para as professoras. Desdobramentos sobre a opção metodológica serão tratados mais diretamente nas considerações finais deste texto.

Como instrumentos para a geração de dados foram utilizados: (1) quatro documentos oficiais que demarcam, dentre outros aspectos, os caminhos pelos quais a leitura em língua estrangeira poderia se desenvolver, a saber: a) os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) em seção que trata de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) em seção que trata de Língua Estrangeira Moderna; c) as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em volume que trata de Linguagens Códigos e suas Tecnologias; e d) o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 – LEM. Além dessas fontes, foram analisadas (2) as representações de duas professoras de inglês do Ensino Médio da cidade de Curitiba e São José

dos Pinhais sobre o PNLD em seus contextos de atuação profissional. Tais professoras participaram como professoras supervisoras do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), realizado na UFPR. A participação de tais professoras se faz extremamente relevante para este estudo porque, além de terem feito parte de uma edição do PIBID que teve como marco teórico principal o Letramento Crítico (podendo assim contribuir significativamente com a investigação), são corresponsáveis pela escolha dos LDs em suas escolas, por meio da utilização Guia PNLD LEM 2012, disponibilizados às escolas. Além do mais, utilizam tais materiais como um subsídio para o seu trabalho junto às turmas de Ensino Médio nas as quais atuam. Em acréscimo às entrevistas realizadas com as professoras e aos documentos oficiais, serviram como fonte de geração de dados para esta pesquisa (3) textos acadêmicos que tratam dos pressupostos norteadores da pesquisa, como apontei no Quadro 2 deste texto.

No que concerne às categorias de análise, como já apontado no item 2.2 deste texto, a pesquisa enfocou três aspectos que se apresentam fortemente relevantes e pertinentes do ponto de vista do LC no que diz respeito à leitura, a saber: 1) Questionamento Conceitual; 2) Conflito como base para a construção de sentidos textuais e 3) Desestabilização de verdades fundadoras. Nesse sentido, a argumentação se apoia em preceitos elencados como basilares de uma concepção de leitura em LI pautada em LC. Assim, as categorias de análise se baseiam na tentativa de compreender/perceber uma intencionalidade da parte do PNLD LEM 2012 (por meio do GUIA PNLD LEM 2012) em considerar pressupostos adjacentes ao LC em sua busca por coleções de LDs a serem disponibilizados nas escolas brasileiras.

Cada categoria se justifica, em síntese, em sua relação com o que foi explicitado neste texto como relevante para uma abordagem por LC. Em relação à primeira categoria, intencionei buscar momentos em que o recorte do GUIA PNLD LEM 2012 demonstrasse relação com o argumento da quebra do *habitus* interpretativo<sup>23</sup>. No que concerne à segunda categoria, havia expectativa de que, de alguma forma, o GUIA PNLD LEM 2012 perpassasse uma noção de leitura pautada no diálogo (aquele que pressupõe o dissenso)

---

<sup>23</sup> Como indicado na seção 2.2 deste texto.

como arena de conflitos e sentidos, incluindo perspectivas diversas sobre as atividades presentes nas coleções de LDs analisadas pelo PNLD LEM. Por sua vez, a terceira categoria se apoia na busca por momentos nos quais o GUIA PNLD LEM 2012 mostrasse certa preocupação com uma prática de leitura guiada por uma prática problematizadora<sup>24</sup>, extrapolando a noção de criticidade de uma PC.

Os dados referentes à construção dos critérios de avaliação dos materiais didáticos surgiram por meio do contato entre o pesquisador e os documentos oficiais já citados neste projeto, em sua articulação com literatura pertinente relacionada com o LC e às entrevistas com as professoras, especialmente no que se refere às categorias de análise levantadas para a pesquisa.

No que se refere ao contato direto com as professoras de Ensino Médio, estive no local de trabalho das mesmas, sempre com consentimento e agendamento prévios, a fim de criar oportunidades de investigação com base em interação mais longitudinal. Ao longo das visitas, observei algumas aulas das professoras, com o intuito de vivenciar o trabalho com algumas das estratégias didáticas de leitura em inglês apresentadas pelos LD adotados pelas escolas nas aulas de séries do Ensino Médio em sua relação com o Letramento Crítico. A partir daí, realizei sessões de diálogo com as professoras, as quais foram gravadas e nas quais questionários semiestruturados, inclusive com a realização de tarefas, foram aplicados.

Tais sessões de diálogo foram analisadas em sua relação com o embasamento teórico apresentado. A opção por entrevistas se dá no intuito de gerar dados com base em interlocuções que permitam o diálogo, a informalidade da troca de impressões, e a possibilidade de intervenção por parte dos envolvidos no processo de interlocução. Após essa etapa, análises dos dados (gerados tanto no contato com as professoras quanto no referencial teórico) foram feitas em articulação com a argumentação sobre os documentos oficiais que embasam a leitura em inglês e o PNLD para o EM.

Para cada uma das perguntas de pesquisa envolvendo a participação das professoras, como indica o Quadro 2 deste texto, um roteiro de interação

---

<sup>24</sup> Como indicado na seção 2.2 deste texto.

semiestruturado foi produzido a fim de incitar discussões acerca dos pontos almejados para cada discussão. (Como indicam os Anexos 3-6 desta dissertação).

A fim de criar oportunidades de interlocução sobre os resultados das análises entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, propôs-se diálogo com base nos dados gerados ao longo do acompanhamento do trabalho das professoras e das sessões de entrevistas. Dessa forma, concordo com Takani (2013) no argumento de que o fazer investigativo se configura como mais uma das relações entre o *Eu* (pesquisador) que reconhece o *Outro* (sujeitos participantes). Mais ainda, a análise de dados passa a considerar ressignificações do *Outro* se ouvindo, especialmente quando reflete sobre suas percepções e considerações sobre o tema da pesquisa, criando-se aí um “espaço de incerteza e ambiguidade sem que se anule o que fora inicialmente semeado e que pode ser continuado de acordo com o tempo de resposta de cada interlocutor (TAKANI, 2013, p. 59)”.

A fim de suscitar essa interlocução sobre as análises, cópias dos textos transcritos e analisados foram enviadas às professoras a fim de que pudessem refletir e sugerir releituras sobre o conteúdo das análises antes de sua inclusão na versão final da dissertação. Em seguida, terminada a dissertação, propõe-se envio de cópias do texto final para apreciação das professoras envolvidas na investigação e possível discussão sobre os resultados.

#### **4.5. OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA INVESTIGAÇÃO**

Como já explicitado neste texto, a pesquisa aqui relatada relaciona entendimentos construídos na interação entre as fontes de dados de pesquisa e os pressupostos e categorias teóricas elencadas para o desenvolvimento de um estudo interpretativo de cunho etnográfico.

O estudo se deu com base em recorte do GUIA PNLD LEM 2012, em especial no que concernem os critérios considerados relevantes em sua articulação com os objetivos específicos da pesquisa. Além da interação entre pesquisador, fontes de dados e fundamentação teórica, o estudo também contou com a participação de duas professoras de inglês, ambas lecionando

em turmas de EM de escolas públicas, as quais, como o pesquisador, fazem parte da comunidade responsável pela análise e escolha dos LDs de inglês para seus contextos de atuação. Nesse sentido, suas contribuições para a pesquisa mostraram-se sempre relevantes e coerentes com os objetivos da investigação.

A inclusão dessas profissionais no escopo da pesquisa não se deu por acaso. Ao deslocar os rumos investigativos de uma perspectiva verificacionista em relação aos LDs selecionados pelo PNLD LEM 2012 para uma perspectiva discursiva e situada com base em vozes diversas sobre o PNLD LEM 2012 em diferentes contextos sob a ótica do LC, foi necessário buscar a participação de sujeitos que, de alguma forma, já tivessem tido contato com referenciais teóricos articulados com os intuítos desta pesquisa, não por qualquer preferência individual nesse sentido, mas pelo entendimento de que, com a inclusão de discursos provenientes de sujeitos que tivessem tido contato direto com o LC, resultados mais extensos e desenvolvimentos poderiam surgir, diferentemente de um trabalho feito com professores que nunca tivessem lido ou ouvido sobre o LC. Por esse motivo, e também por sorte de pesquisador iniciante, pude conhecer as duas professoras supervisoras participantes de edição do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Inglês, as quais desenvolveram, junto ao grupo de licenciandos em Letras e a professora Coordenadora do projeto na UFPR, atividades que tinham o LC como foco principal. Dessa forma, tanto os contextos de atuação de professoras participantes da pesquisa e pesquisador, além da familiarização com o LC colocaram os envolvidos na investigação em um alto grau de aproximação.

A **PROFESSORA 1** trabalha como professora de LI em um colégio estadual no bairro Capão Raso, na cidade de Curitiba. O colégio atende a educação básica, incluindo turmas nas quatro séries finais do Ensino Fundamental e turmas nas três séries do Ensino Médio, somando cerca de 1300 alunos no total.

A **PROFESSORA 2** trabalha como professora de LI em estabelecimento de ensino estadual, próximo à região central da cidade de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba. O colégio oferta ensino fundamental e médio, além de alguns cursos técnicos e cursos de idiomas no Celem (Centro



de Línguas Estrangeiras Modernas) para um número aproximado de 2300 alunos.

## **5. ANÁLISES**

O presente capítulo se constitui das possibilidades de análise, interpretação e teorização com base no contato e interação do pesquisador com o que se objetivou para a investigação e todos os sujeitos e elementos que, de alguma forma, se relacionaram com o que se propôs pesquisar (professoras participantes, textos acadêmicos e documentos analisados). Assim, as leituras que aqui se apresentam tentam responder, direta ou indiretamente, àquilo que se delineou como direcionador para os estudos. Inicialmente, apresento os resultados da análise documental (do GUIA PNLD LEM 2012) em sua articulação com os objetivos da pesquisa. Em seguida, exponho os desdobramentos do trabalho resultantes do contato com as professoras participantes da pesquisa.

### **5.1. O GUIA PNLD LEM 2012 E O LC**

#### **5.1.1. A ABORDAGEM DE LEITURA NO GUIA PNLD LEM 2012**

Esta seção tem como objetivo apresentar as relações entre o GUIA PNLD LEM 2012 e as OCEM, documento oficial mais recente que orienta o ensino-aprendizagem de LEM em âmbito nacional. Nesse sentido, entende-se o conteúdo das questões selecionadas para as análises como direcionador das práticas - desde a elaboração até a avaliação dos LDs inscritos no programa - com foco em abordagens teórico-metodológicas já consolidadas no campo das discussões de ensino-aprendizagem de LEM.

Tomando por base os posicionamentos oficiais relacionados aos encaminhamentos sobre ensino-aprendizagem de LEM já apontados na seção 3.3. desta dissertação, analisar os critérios lançados pelo PNLD LEM 2012 (traduzidos nas questões selecionadas) para a avaliação dos LDs de inglês para o Ensino Médio sob a perspectiva do LC - perspectiva educacional apontada como recomendável nas OCEM - parece uma necessidade legítima. Isso se justifica uma vez que há posicionamento oficial nacional chancelado pela esfera do Estado também responsável pela execução do PNLD LEM favorável à consideração do LC como perspectiva educacional viável e

desejável no trabalho com LI no Ensino Médio. A partir de tal análise, abre-se a possibilidade de avaliação, inclusive, da abrangência do LC na elaboração e aplicação dos critérios para a seleção de LDs para o ensino de inglês no Ensino Médio.

Além dessa relação com a perspectiva oficial das OCEM, o próprio texto introdutório do GUIA PNLD LEM 2012 explicita, de maneira bastante próxima à do LC, o entendimento sobre linguagem que orientou o processo de avaliação das obras a serem incluídas na publicação, indicando que essa orientação pautou-se

(n)o entendimento de linguagem como atividade social e política, que envolve concepções, valores e ideologias inerentes aos grupos sociais; atividade em permanente construção, por isso heterogênea e historicamente situada; prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas.

Mesmo assumindo que outras linhas teóricas possam compartilhar dessa concepção de linguagem de uma maneira mais ampla, o estabelecimento de relações entre o que propõe o GUIA PNLD LEM 2012 em relação à leitura em LEM e os princípios do LC se mostra coerente já que, como apontado acima, a esfera educacional responsável pelo PNLD LEM é a mesma que aponta oficialmente que o LC é uma linha teórica a ser considerada na condução das aulas de LI no EM. Dessa forma é possível argumentar que o LC seja possível (e até mesmo desejável) de ser considerado como mais um dos norteadores para os fins do PNLD LEM para o EM. Essa relação se faz possível especialmente no entendimento de que o MEC abre espaço para contradição entre perspectivas e critérios teórico-metodológicos, como apontado na seção 3.3.2. deste texto. Mostra-se pertinente, também, uma análise de tais critérios sob a perspectiva do LC, dada sua articulação com as OCEM e sua proposta voltada à cidadania e ao engajamento interpretativo, como é a do LC.

Antecipo-me, nesse sentido, em relação a possíveis argumentações que questionem uma análise do conteúdo do GUIA PNLD LEM 2012 com base

numa linha teórica específica, em especial o LC. É possível compreender o argumento de que existam diferenças entre 1) o que é explicitado no GUIA PNLD LEM como critérios de avaliação do programa e 2) as análises feitas pelos pareceristas, os quais ficaram responsáveis pela verificação de tais critérios nas coleções inscritas no programa, nomeadas ao longo do documento como *resenhas*. Entretanto, por compreender que o MEC chancela o conteúdo completo do GUIA PNLD LEM 2012, entendo o discurso presente nas resenhas como também defendido pelo Estado. Nesse sentido, torna-se impossível distinguir quais trechos do documento são o GUIA propriamente dito e quais seriam provenientes de interpretações dos pareceristas. Essa última tarefa fica ainda mais impossibilitada, já que se projeta que as etapas de ajustes dos textos e análises para publicação do GUIA PNLD LEM 2012 passam por instâncias posteriores ao trabalho dos pareceristas. Assim, considero o GUIA PNLD LEM 2012 como o discurso legitimado do Estado em sua totalidade, incluindo as resenhas dos livros recomendados, sobre a relação entre os critérios de avaliação, os LDs apresentados e o ensino-aprendizagem de LI no EM.

Passo, a partir de agora, a analisar os blocos de questões<sup>25</sup> do GUIA PNLD LEM 2012 selecionados para a pesquisa, conforme os objetivos do trabalho proposto. Ressalto, de antemão, que não se trata de tentar esgotar as possibilidades interpretativas do recorte analisado, mas sim de propiciar momentos de relação entre o que foi delimitado para a análise e aquilo que se caracterizou como indicativo de uma leitura com base em pressupostos do LC. Para isso, o conteúdo de cada bloco analisado foi transcrito para este texto a fim de facilitar a argumentação com base em seu conteúdo. Dessa forma, os números ao lado de cada questão presente nos blocos reproduzem exatamente o que está contido no GUIA PNLD LEM 2012.

### **BLOCO III - NO QUE SE REFERE À COMPREENSÃO LEITORA, A COLEÇÃO:**

*12. Propõe atividades de: Pré-leitura? Leitura, que contemple uma efetiva interação texto-leitor? Pós-leitura?*

---

<sup>25</sup> Blocos III e IX, respectivamente.

*13. Trabalha estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras? Em caso positivo, especifique quais.*

*14. Propõe atividades que estimulem a leitura crítica? (BRASIL, 2011, p. 10)*

Uma análise inicial das questões do Bloco III possibilita argumentar que há uma tendência do GUIA PNLD LEM 2012 em preconizar posicionamentos teórico-metodológicos específicos no trato com a leitura em LE, especialmente nas questões 12 e 13. Nesse sentido, ao analisar o conteúdo das questões supracitadas, percebe-se profunda relação das mesmas com abordagens interativas de leitura em LEM, indicadas e desenvolvidas na seção 2.1.1. deste texto. Assim, ao elencar as três supostas fases de desenvolvimento da leitura, buscando o engajamento dos alunos com os textos lidos (pré-leitura, leitura e pós-leitura) o texto do guia, especialmente no que tange a questão 12, mostra relação direta com o que propõe Williams (1987, op. cit.)

Nessa perspectiva, a leitura pode se interpretada como portadora de uma estabilidade intrínseca que demanda esquemas adequados para que haja progressão e adição de informações e conhecimento ao longo de seu desenvolvimento. Por meio da leitura pautada nos termos defendidos pelo GUIA PNLD LEM 2012 nesta questão específica, o ato de ler não pressupõe os elementos discursivos dos quais lança mão uma abordagem por LC, já que toma como verdadeira a ideia de que os sentidos estão contidos no texto, sem considerar o ato da leitura como fenômeno de construção e atribuição de sentidos possíveis. O foco, nesse caso, recai em um ato de constatação e afirmação de verdades mediadas pelas intenções de quem escreveu o texto. Uma abordagem interativa de leitura em LEM, como a expressa pela questão 12 do guia, prioriza a estabilidade dos sentidos, advoga por uma noção de acúmulo de conhecimentos com base em uma argumentação estritamente cognitiva de aprendizagem e busca o desenvolvimento da leitura como lugar de consenso. No que diz respeito à questão 13, interpreto que há um desdobramento das etapas previstas na questão 12 no trabalho com a leitura em LEM. Para que os sentidos sejam corretamente extraídos dos textos, o PNLD LEM 2012 busca nas coleções de LDs inscritas atividades que projetem

uma interação cognitiva entre os textos e os leitores, por meio do desenvolvimento de estratégias mentais específicas (localização de informações, levantamento de hipóteses, produção de inferências etc). Dessa forma, entende-se que a abordagem interativa de leitura proposta pela referida questão pressupõe um conhecimento de mundo adequado, ativado na mente do leitor, para que a leitura bem-sucedida ocorra, tornando o texto um lugar de significação estável e alcançável se as fases da leitura forem bem desenvolvidas. Assim, tal abordagem de leitura coloca-se em uma perspectiva divergente do que propõe o LC, especialmente porque deixa de considerar a “arena de conflitos” (BAKHTIN, 2006) possível de ser estabelecida no contato entre os sujeitos e os textos para a desestabilização de leituras consolidadas sobre os temas. Ao sugerir que os LDs foram analisados pelo PNLD LEM 2012 na busca por atividades de leitura que procurassem essa estabilização dos sentidos nas aulas de LEM, o programa acaba por não incluir possibilidades de trabalho com a leitura em LEM que abarcasse o dissenso e os conflitos da construção de sentidos como estratégias positivas nas aulas de LEM.

Em sua relação possível com os documentos norteadores para o trabalho com leitura em LEM no EM, a abordagem interativa mostra-se diretamente relacionada com o que propõem os PCN+, como aponto na seção 3.3.1 deste texto.

Ao interpretar o conteúdo das questões 12 e 13 do GUIA PNLD LEM 2012, percebe-se forte identificação do PNLD LEM com posicionamentos teórico-metodológicos provenientes de uma abordagem interativa de leitura em LEM. Ao perceber que o mesmo ocorre com os PCN e os PCN+ (o último mais detalhadamente, como já explorado anteriormente), torna-se possível argumentar que as questões do guia analisadas até aqui neste trabalho, as quais serviram de parâmetros tanto para a elaboração como para a avaliação dos LDs inscritos para o PNLD LEM 2012 apresentam preferência pelas orientações presentes nesses dois documentos oficiais. Desse modo, deixam de considerar diretamente as orientações curriculares presentes nas OCEM e, portanto, afastam-se da consideração de elementos provenientes do LC no que diz respeito à compreensão leitora proposta nos LDs presentes no GUIA PNLD LEM 2012. Reitero, entretanto, que é impossível argumentar sobre o que ocorre com cada uma das coleções de LDs presentes no GUIA PNLD LEM

2012 no que diz respeito à suas preferências teórico-metodológicas. Isso acontece porque, dada a diversidade de concepções presentes nos documentos oficiais analisados até aqui, a abertura de espaços para a indefinição na escolha pelas abordagens a serem utilizadas como parâmetro para os LDs e a não indicação direta do PNLD LEM 2012 sobre sua preferência por esta ou aquela concepção, diferentes encaminhamentos podem ter sido tomados na produção das coleções presentes no GUIA PNLD LEM 2012 ou na avaliação dessas coleções, até mesmo aqueles mais próximos de uma abordagem por LC. Exemplos dessas diferenças ocorrem, inclusive, no próprio texto do guia. Ao descrever uma das coleções de LDs de LI aprovada pelo programa, o guia aponta que “as seções *Reading 1* e *2* [da coleção analisada] voltam-se para a compreensão de diferentes gêneros de textos, levando à seção *Post-reading*, cujo objetivo é o desenvolvimento do **letramento crítico** (grifo meu) (BRASIL, 2011, p. 46)”. Ainda, ao descrever o Manual do Professor de outra coleção aprovada, o GUIA PNLD LEM expõe que “há referências de leitura de material de apoio e de sítios da internet em que o professor pode encontrar sugestões de atividades de sala de aula, recursos diversos e artigos sobre **letramento crítico** (grifo meu) dentre outros assuntos (BRASIL, 2011, p. 61)”. Assim, mesmo ao considerar que o PNLD LEM 2012 parece não ter levado em conta as OCEM para a elaboração de seus critérios no caso específico das questões analisadas (portanto não considerando o LC para a elaboração ou avaliação das coleções de LDs), pode-se especular sobre uma indefinição de sentidos para o termo **letramento crítico** no Brasil, o que faria com que os sentidos de LC nestes trechos do Guia remetam a um sentido que aproxima o LC das práticas mais tradicionais de leitura incentivadas pelos PCN e PCN+ mesmo assumindo que seus pressupostos não tenham sido considerados explicitamente nesta edição do programa.

Em relação à questão 14 do Bloco III<sup>26</sup>, percebe-se preocupação do GUIA PNLD LEM e, portanto, do programa como um todo, com a formação de leitores críticos por meio das atividades de compreensão leitora presentes nas coleções de LDs indicadas pelo GUIA PNLD LEM 2012. Porém, dados os diferentes entendimentos sobre a formação crítica em aulas de LEM, como

---

<sup>26</sup> 14. Propõe atividades que estimulem a leitura crítica?

apontado na seção 2.2 desta dissertação, pode-se argumentar sobre uma falta de definição sobre como o PNLD LEM 2012 busca a formação de leitores críticos por meio da compreensão leitora proposta nas coleções de LDs inscritas no programa, uma vez que não há qualquer esclarecimento sobre a concepção de criticidade a ser tomada como referência para os LDs.

Pode-se, no entanto, especular sobre uma eventual manutenção da lógica da preferência do PNLD LEM 2012 pelo posicionamento teórico-metodológico descrito nos PCN e PCN+, como se argumentou acima. Se assim for, há novamente espaço para a argumentação sobre a não consideração de elementos do LC pelo PNLD LEM 2012 pois, segundo os próprios PCN (p.100) emitir juízo crítico significa “a reflexão sobre intencionalidades, escolhas linguísticas, contextos de uso e gêneros textuais”. Essa perspectiva aproxima a visão de criticidade presente nos PCN com uma visão de criticidade nos termos do modernismo emancipatório, diretamente relacionado ao que se nomeia como ‘leitura crítica’, diferente do que propõe o LC, como vimos no capítulo dois.

Ainda nesse viés, mesmo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 115-116), ao caracterizar uma leitura crítica, aproximam-se do modernismo emancipatório argumentando que, por meio dela, “os alunos são incentivados a investigar e a criticar os motivos do(s) autor(es) do texto”, além de salientar “aspectos que validam ou não uma interpretação [...] e sua credibilidade” e que atividades que busquem uma leitura crítica “ajudam os alunos a examinar a escolha dos autores por determinadas representações do mundo, mas não os levam necessariamente a desenvolver uma crítica social” Nesse sentido, percebo que a presença de uma preocupação do GUIA PNLD LEM 2012 com a formação de leitores críticos na compreensão leitora em LEM se aproxima de uma visão emancipatória. Portanto, é possível afirmar que, nos termos expressos nesta questão específica do guia, há novamente um distanciamento do conteúdo da questão 14 do Bloco III de aspectos de criticidade provenientes de uma noção de LC.

O que se conclui por hora, portanto, é que, com base no que propõem as questões referentes ao processo de leitura no Bloco III do GUIA, torna-se possível afirmar que o PNLD LEM 2012 não considera elementos do LC



presentes nas OCEM para a elaboração e, conseqüentemente, avaliação das coleções de LDs participantes desta edição do programa.

**BLOCO IX - NO QUE SE REFERE A QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, A COLEÇÃO:**

39. *Apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios etc.?*
40. *Organiza-se de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem?*
41. *Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integram os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira?*
42. *Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais?*
43. *Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?*

No que tange as questões propostas pelo Bloco IX, para os fins desta investigação, a questão 39 parece desviar-se de uma relação direta com o trabalho com leitura, especialmente se tomada em seu caráter de verificação. Ao objetivar a busca da coerência entre elementos constitutivos dos LDs avaliados, a questão acaba por desconsiderar pontos referentes às escolhas teórico-metodológicas dos LDs e focaliza na presença ou não de desvios dessa natureza nas coleções inscritas no PNLD LEM 2012. Por esse motivo, não foi possível encontrar, nesta questão específica, pontos com os quais as categorias de análise elencadas para pudessem ser relacionadas.

A questão seguinte (40) parece remeter a uma visão estruturalista do trabalho com LEM, ao argumentar pela busca, por parte do PNLD LEM 2012, de coleções de LDs que apresentem um trabalho em que transpareça um gradativo desenvolvimento dos conteúdos, incluindo-se aí o trabalho com leitura. Nessa perspectiva, entende-se que deve haver escolhas didáticas

niveladas por grau crescente de dificuldade, manifestando a ideia de que a aprendizagem de língua seria um processo cumulativo, a iniciar-se em níveis linguísticos menos elaborados até chegar a outros, mais complexos.

É possível, nesse sentido, traçar um paralelo entre o conteúdo da questão e o que propõem os PCN+. Como já argumentado, há diferenças significativas entre o que propõem os diferentes documentos norteadores para o trabalho com LEM no EM brasileiros, particularmente no que toca ao trabalho com leitura, especialmente entre o que sugerem os PCN e os PCN+ (agrupados aqui por suas semelhanças e caráter de complementariedade) e as OCEM. Nesse sentido, ao aproximar o conteúdo da questão 40 com o que propõem os PCN+, a intenção é a de argumentar pelo distanciamento da referida questão de uma perspectiva por LC. Essa argumentação se apoia no fato de que a consideração de um trabalho com textos sustentada na suposição de etapas determinadas quanto ao grau de dificuldade e à seleção de atividades com foco na fixação de vocabulário e no grau de dificuldade linguístico está diretamente ligada, novamente, a uma abordagem interativa de leitura, portanto, tomando língua e leitura de um ponto de vista claramente estrutural, com vistas a um objetivo cumulativista.

Nesse aspecto, encontra-se uma diferença significativa entre o que propõem os PNC+ e as OCEM (passim), já que o último documento posiciona-se contra uma perspectiva fundamentalista e estruturalista e sugere que a leitura não se reduz ao que está impresso no papel, como já indicado na seção 3.3.2. deste texto.

Desse modo, interpreto o que propõe a questão 40 do GUIA PNLD LEM 2012 como afastado de uma noção de LC, já que prioriza um posicionamento linear e estruturalista no trabalho com textos em LEM no EM. Essa linearidade é reforçada na medida em que se relaciona com um posicionamento favorável à estabilidade do trabalho com leitura, no qual o foco recai em conteúdos estáveis, acabados os quais podem ser verificados.

Quanto à questão 41 do GUIA PNLD LEM 2012, uma análise inicial poderia sugerir que há preocupação do programa em buscar nas coleções de LDs inscritos um posicionamento de convergência entre aspectos linguísticos e culturais presentes nas atividades propostas pelas coleções. Tal posicionamento pode ser interpretado como avanço na busca por LDs que não

busquem exclusivamente o trabalho com aspectos gramaticais, mas que percebam a importância da inclusão de questões relativas à cultura nas aulas de LEM no EM. Entretanto, ao buscar por uma inclusão e relação entre elementos estruturais e culturais de forma harmônica, o documento abre espaço para a leitura de que língua e cultura podem ser consideradas como elementos distintos, suscetíveis de observação direta. Desse modo, conceber o trabalho com elementos linguístico-discursivos passível de separação de aspectos culturais remete a uma noção de língua e cultura como aquelas preconizadas pela AI, como já explicitado na seção 2.1. deste texto. Nesse sentido, haveria uma separação desses conceitos como elementos dissociáveis, afastando o conteúdo da referida questão de um posicionamento por LC, o qual entende língua e cultura como constitutivos entre si. Além disso, o LC, como já apontado, enfatiza a dissonância entre diferentes aspectos socioculturais como produtiva no processo de construção de sentidos. Em outras palavras, o LC enfatiza que a produtividade criativa estabelecida pelo dissenso e pela diversidade interpretativa funciona como propulsão para a construção de sentidos possíveis, especialmente porque questiona o modo como os sentidos são construídos na situação da leitura, incluindo o modo como os produtores de sentido (professores e alunos) ativam diferentes processos de significação, mais ou menos compartilhados. Assim, ao invés de propor uma harmonização entre os elementos, o LC proporia posicionamento por parte dos LDs que incluísse a desestabilização de noções culturais homogêneas e dominantes por meio da proposição de atividades que suscitasse a dissonância e o conflito – tomado aqui como combustível para a mobilização interpretativa - de entendimentos sobre os textos.

A questão 42 do GUIA PNLD LEM 2012 busca avaliar os LDs inscritos para o programa com base no entendimento sobre o ensino-aprendizagem de LEM sob a perspectiva de seus contextos de uso. Em outras palavras, busca nos LDs um posicionamento sobre LEM de um viés sociocultural, no qual o estudo das LEMs se torna relevante se tomado a partir de situações de utilização da língua em contextos específicos. Assim, é possível relacionar esse entendimento tanto com uma abordagem por LC como com outros posicionamentos teórico-metodológicos, como a AC e a AI, já que todos, de alguma forma, entendem língua de uma perspectiva social. Entretanto, ao

destacar as funções socioculturais da língua estrangeira a questão acaba por deixar transparecer sua relação mais direta com a AC, já que haveria necessidade de os LDs analisados proporem atividades de leitura que adequassem o conteúdo linguístico proposto às funções próprias dos contextos para os quais foram produzidos. Dito de outra forma, ao buscar coleções de LDs que contribuam para as relações socioculturais, a referida questão demonstra certa inclinação para o entendimento, utilizando-me das palavras de Duboc (2012, p. 37), de que haja usos corretos e apropriados de estruturas linguísticas para cada situação, o que me leva a interpretá-la como privilegiando uma abordagem prescritiva e refém de situações ideais. Em uma perspectiva de LC, entretanto, para além da adequação aos contextos de produção, tais atividades deveriam visar o caráter subjetivo da construção de sentidos em LEM. Dessa forma, o LC visaria também à inclusão de critérios que buscassem nos LDs uma perspectiva incentivadora do deslocamento das posições dos leitores, e valorizassem novas (re)(des)identificações dos sujeitos por meio de um trabalho que considera diferentes vozes no processo de construção de sentidos. Para tanto, parece relevante ressaltar o caráter situacional das práticas sociais e como elas influenciam a construção de sentidos. Como aponta Gee (op. cit.)

o sentido na linguagem está amarrado às experiências das pessoas em ações situadas no mundo material e social. Além disso, essas experiências (percepções, sentimentos, ações e interações) ficam guardadas na mente ou no cérebro, não em termos de proposições ou linguagem, mas de uma forma semelhante a imagens relacionadas à percepção tanto do mundo e de nossos próprios corpos, estados internos e sentimentos. [...] Dessa forma, o sentido de uma palavra (a maneira como damos sentido a ela em determinado contexto) não é diferente do sentido de uma experiência, de um objeto ou ferramenta no mundo (na medida em que damos sentido à experiência, ao objeto ou à ferramenta (GEE, 2001, p. 715-716)).

Nessa perspectiva, a referida questão do guia (42) reforça um posicionamento atrelado a uma noção de funções socioculturais menos fluidas

das que apontaria o LC. Ao pressupor que há relações previamente estabelecidas e identificáveis entre a língua estrangeira e suas funções socioculturais, essa noção de “funções” aproxima-se de uma concepção de língua como um objeto exterior ao sujeito, com uma existência relativamente estável e de certo modo independente dos contextos em que ela é produzida, permitindo assim o estabelecimento de suas “funções” como aspectos passíveis de antecipação e enumeração, como se fossem separáveis dos contextos específicos da prática em que elas se constroem. Com base nessas possibilidades de leitura é possível entender que a questão 42 do guia acaba por tomar um viés mais próximo ao que propõe a noção de função da AC, já que esta última, “apesar de suas características positivas, [...] mostra um caso clássico de pedagogia centralizadora fora de sincronia com as **exigências locais** do ponto de vista linguístico, educacional, social, culturais e político (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 64, grifo meu)”. A interpretação até aqui explanada se configura possível, portanto, na medida em que, em sua maioria, as outras questões do GUIA PNLD LEM 2012 analisadas também transparecem forte relação com os PCN e PCN+, e portanto com a AC. Dessa forma, o entendimento sobre o termo *função* presente nesta questão 42 é tomado a partir de sua relação com a perspectiva reforçada pela AC (e privilegiada nos referidos documentos) no que diz respeito ao trabalho com LEM.

A questão 43<sup>27</sup>, ao mencionar o “pensamento crítico”, reforça a preocupação do PNLD LEM 2012 com a criticidade em aulas de LEM no EM. Novamente, entretanto, o documento parece carecer de maior delimitação em relação a esse aspecto, dados os diferentes entendimentos do termo ‘crítico’ que circulam por entre os discursos sobre o ensino-aprendizagem de LEM atualmente.

Nesse sentido, ao buscar referências para o entendimento do que propõe a questão 43 do GUIA PNLD LEM 2012, podem ser tomados caminhos significativamente divergentes na interpretação para a referida questão se os documentos norteadores elencados para esta pesquisa forem tomados em

---

<sup>27</sup> Pergunta 43: “Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?”

suas orientações em relação à autonomia e à criticidade. Isso se dá já que, como apontado anteriormente, tais documentos apresentam dissonância em seus entendimentos sobre a formação de alunos críticos por meio do trabalho com leitura em LEM, em particular em LI. Assim, torna-se impossível traçar uma interpretação consistente em relação ao conteúdo da questão 43 que ultrapasse a tentativa de relacioná-la a um entendimento de criticidade atrelado, novamente, a uma noção de modernismo emancipatório. Esse entendimento é possibilitado se tomarmos como certa uma preferência do GUIA PNLD LEM 2012 com o posicionamento teórico-metodológico presente nos PCN e nos PCN+. Como conclusão, é possível argumentar, com base nas interpretações do conteúdo das questões que constituem o Boco IX do GUIA PNLD LEM 2012 que o referido bloco também se distancia de um trabalho de leitura por LC, como ocorre com o Bloco III.

## 5.2 AS PROFESSORAS, O LETRAMENTO CRÍTICO, O GUIA PNLD LEM 2012 E OS LIVROS DIDÁTICOS

A presente sessão vem estruturada em subseções relativas a cada uma das perguntas de pesquisa para as quais as entrevistas contribuíram, ou seja, a subseção **5.2.1. Conceitos de Língua e Leitura** trata de focar elementos da pergunta de pesquisa número 3 (“Quais conceitos de língua e leitura em LC emergem das percepções de LC descritas por duas professoras de inglês do Ensino Médio?”); a subseção **5.2.2. O Letramento Crítico no Guia PNLD LEM 2012 e nos Livros Didáticos**, por sua vez, aborda o conteúdo das perguntas de pesquisa 3.1 e 3.2 (“quais as percepções das duas professoras sobre a presença de LC no GUIA PNLD LEM 2012?” e “quais as percepções das duas professoras participantes sobre a presença (ou não) de LC em atividades de leitura contidas no(s) livro(s) recomendado(s) pelo GUIA PNLD LEM 2012, utilizado(s) por elas em suas aulas?”), respectivamente.

Passo agora à análise dos registros transcritos das entrevistas gravadas nos encontros realizados com as professoras participantes da pesquisa. Com o intuito de exemplificar e evidenciar o que se analisa em relação a esses encontros, trechos das interações foram transcritos ao longo da argumentação. Para facilitar a identificação desses trechos, criei legendas específicas, no formato PXEY(mm:ss) e Pq, onde:

- a) ‘P’ indica “professora”, acompanhado de um número atribuído a cada uma aleatoriamente (1 ou 2);
- b) ‘E’ indica “encontro”, acompanhado de um número entre 1 e 4 para informar a sequência dos encontros;
- c) ‘(mm:ss)’ indica exatamente o trecho inicial da gravação em cada uma das faixas, sendo ‘mm’ os “minutos” e ‘ss’ os “segundos” onde se encontra cada trecho de exemplificação;
- d) ‘Pq’ indica “pesquisador”.

O encaminhamento para esta etapa tratou de focar cada uma das perguntas de pesquisa no conjunto total das entrevistas. Por esse motivo, trechos de diferentes encontros podem aparecer juntos, na tentativa de evidenciar sua relação com cada pergunta de pesquisa já que os roteiros

semiestruturados permitiram, para além daquilo que impulsionou sua elaboração, reinterpretações e retomadas de pontos tratados em diferentes momentos das entrevistas. Além disso, é importante aqui explicitar que em alguns casos as falas transcritas fazem referência às discussões sobre os planos de aula (apresentados no Anexo 4) utilizados como estímulo para o questionamento de aspectos de condução de aulas de leitura em LI no EM. O primeiro plano de aula diz respeito às atividades propostas com base em LC e é resultado de planejamento meu. O segundo plano de aula é formado por conjunto de atividades de leitura presentes em uma das coleções de LDs sugerida pelo GUIA PNLD LEM 2012. Ambos os planos de aula trataram do mesmo tema, qual seja dinheiro/finanças. A fim de facilitar a referência, tratarei dos planos de aula respectivamente como Plano 1 e Plano 2. Os textos que serviram de base para as atividades em cada um dos planos de aula podem ser visualizados no Apêndice deste texto.

## **5.2.1. CONCEITOS DE LÍNGUA E LEITURA**

### **5.2.1.1. LÍNGUA COMO DISCURSO**

P1E1(11:58): [comentando a participação dos alunos no PIBID]“*Todo mundo, pro próximo encontro, vai trazer atividades pra gente fazer nos primeiros momentos, porque a gente vai pra escola e nós vamos cobrir ‘furo’ de professor. Faltou professor, a gente vai ter que entrar em sala, e pra vocês conhecerem o ambiente, se situarem e não pode ser uma atividade focada em alguma lição. Tem que ser assim, de inglês diferente, pra motivar os alunos pra passar aquela aula”, e cada um teve que trazer. E a maioria dos alunos trouxeram atividades daquelas bem tradicionais, né: caça-palavras, nada assim muito crítico. E aí, a partir disso, começou-se a leitura, já era prevista a leitura, lógico, mas não era previsto, assim, ah, não houve assim, um corte. Houve a leitura pra repensar depois isso. Chegou um momento que isso foi excluído, que a gente percebeu que esse tipo de atividade não daria conta, porque não tinha uma perspectiva... iria acrescentar o quê?*



Já no primeiro encontro, o qual objetivou resgatar a participação das professoras no projeto envolvendo alunos de graduação em Letras (PIBID) em sua escola e sua condução teórico-metodológica, especialmente atrelada a questões de LC, algumas considerações foram feitas em relação à concepção de língua e leitura em LC por parte da professora 1, enquanto rememorava o que ocorreu naquele período. Ao indicar que houve mudança de posicionamento dos alunos participantes do projeto em relação aos objetivos das atividades que seriam desenvolvidas com os alunos da escola em um primeiro momento, a professora 1 deixa claro que essa mudança envolveu reflexões em relação à necessidade de as aulas de LI terem certa responsabilidade em acrescentar algo aos alunos da escola. Esse acréscimo, segundo a fala da professora, parece ter perpassado a análise de que atividades meramente lúdicas, sem a presença de elementos que ela chama de “críticos” foram, de alguma forma, sendo substituídas por outras que buscavam trazer elementos relacionados à criticidade aos momentos em que os estudantes do PIBID cobriram a falta de algum professor na escola. Nesse sentido, percebe-se uma relação com o argumento de que as aulas de LEM podem ser entendidas de, pelo menos, dois pontos de vista: primeiro aquele que enxergaria o estudo de línguas como momento de simples descontração e aprendizado de elementos estruturais como vocabulário e pronúncia num viés tradicional; e um segundo que percebe o estudo de línguas como uma oportunidade de trabalho com questões de formação para a reflexão e a construção de cidadania. Nesse viés, pelo que relata a professora, há uma preocupação dela que a segunda opção seja aquela que informe as práticas de ensino-aprendizagem de LI na escola, como o que, segundo ela, ocorreu gradativamente com os estudantes de Letras participantes do PIBID. Nesse viés, a professora corrobora o argumento de que “ensinar e aprender a ler [o mundo] significa ensinar e aprender pontos de vista, expectativas culturais, normas de ações sociais e suas consequências (LUKE & FREEBODY, 1997, p. 208-209)”. Assim, a professora 1 acaba por expor uma percepção de língua próxima de uma visão como discurso, posicionamento que embasa o trabalho por LC que sustenta esta pesquisa.

P2E1(11:51) *Por exemplo, no início, digamos, na segunda parte do PIBID, né... que eles já estavam em sala de aula, esse English for Fun, a gente já deixou um pouquinho de lado e eles já foram trabalhar na sala de aula na perspectiva mesmo, do Letramento Crítico, né, de trabalhar mais, ali, o discurso, não só atividades isoladas.*

Parece haver convergência entre perspectivas sobre noções de língua entre as duas professoras. Ao relatar sobre o andamento e desenvolvimento das atividades dos alunos do PIBID, a professora 2 também cita a transição de entendimentos sobre o trabalho em sala e expõe a mesma percepção que a professora 1. Como se pode ver no excerto acima, ela corrobora a afirmação da professora 1 de que, por meio das leituras realizadas pelo grupo do PIBID, os envolvidos no processo moveram-se de uma concepção de trabalho com Inglês numa perspectiva com foco na diversão e motivação numa aprendizagem instrumental da língua para uma outra, que dá ênfase a aspectos discursivos da linguagem evitando, assim, uma descontextualização social do trabalho. Assim, ao enfatizar que “atividades isoladas” evidenciariam um trabalho menos relevante para os alunos, a professora 2 destaca que o trabalho com o que chama de “discurso” deve ser priorizado. Nesse sentido, torna-se possível atribuir à fala da professora a preferência por uma noção de língua que abarque os contextos de uso da língua na prática social, para os quais atividades voltadas à ludicidade, ou aquelas que enfocam o trabalho com questões de cunho estritamente linguísticos dão pouca atenção. Nesse viés, a visão de língua expressa pela professora permite aproximar seu entendimento com aquele proveniente de discussões acerca dos novos letramentos, os quais entendem o trabalho com linguagem assumindo que “a língua e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos, sendo constantemente refeitos por seus usuários enquanto procuram alcançar seus variados propósitos culturais (CAZDEN, C.; COPE, B; FAIRCLOUGH, N. GEE, J. *et al.*, 1996, p. 5)”

Entretanto, a professora 2 parece oscilar entre uma noção de língua como discurso (em consonância com o LC) e outra mais atrelada a uma noção relacionada a um letramento crítico tradicional no qual a língua serve como veículo em um processo de *revelar* ou *desvelar* as verdades de um texto

construídas e tendo origem no contexto do autor do texto (SOUZA, 2011). Essa oscilação se evidencia especialmente quando se cogita trabalho de leitura de texto proveniente de uma instituição que incentiva o empreendedorismo aos jovens. Ao se posicionar quanto ao suposto conteúdo do texto, a professora revela uma noção de língua mais atrelada à noção de emancipação.

*P2E2(18:2): Aí é mais complicado porque você não sabe o que tá por trás, né? Será que é só isso mesmo que eles querem? Ou eles querem incutir nos alunos que eles sejam capitalistas e tudo mais?*

*Pq: E a ideia de trabalhar este texto na aula de inglês é trabalhar coisas nesse sentido...*

*P2E2: Aí, eu já não concordo com isso. Você querer incutir uma ideologia nos alunos, que é de um grupo...*

Com base no que expõe a professora 2, parece necessária uma prática de leitura que se preocupe com as “reais” intenções de seus produtores (o autor). Pode se argumentar, portanto, que a professora 2 por vezes vincula sua prática em uma noção de língua como espaço para construção de sentidos em uma perspectiva dialógica, incluindo o ato de ler nessa construção, diretamente relacionada com o LC que embasa este trabalho. Por outras, entretanto, parece relacionar a língua a uma noção de local de materialização das intenções de quem produziu os textos, o que coloca a professora mais próxima de uma noção de língua atrelada ao modernismo emancipatório de uma PC.

### 5.2.1.2. LEITURA COMO CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

P1E2(05:37): *Você dar a voz pra que eles falem sobre o tema, ainda que, aqui não fala se é em português ou em inglês, aqui seria a resposta em inglês vai ser em inglês, mas a apresentação vai ser, ele vai falar a frase, mas talvez a discussão vai ser em português, assim, “Ah, eu concordo, eu não concordo”, vai ser tudo em português numa sala de Ensino Médio.*

Pq: *E não dá pra controlar isso, também...*

P1E2: *Mas tranquilo, acho que é isso, é o princípio do LC, dar voz e essa exposição de ideias.*

O trecho transcrito acima foi resultante das discussões sobre o Plano 1. A partir das percepções explicitadas pela professora percebe-se uma característica importante do LC, ou seja, o pressuposto de que os alunos precisam, necessariamente, sentir-se ouvidos quando das discussões sobre os temas abordados em sala, independentemente da língua na qual expressam suas opiniões e ideias, o que mostra certa consonância de sua percepção nesse aspecto com aquilo que se delimita como LC para este estudo. Essa prática usual nas escolas públicas, muitas vezes bastante criticada por diferentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras, encontra no LC apoio teórico, como aponto na seção 2.2.2. deste texto. Nesse sentido, o posicionamento da referida professora se mostra alinhado com a noção defendida pelo LC que a aprendizagem ocorre por meio da construção de espaço de trocas entre diferentes subjetividades. Nesse viés, a professora corrobora com a noção freireana (diretamente relacionada com o que advoga o LC) que

se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele (FREIRE, 2005, p. 43).

A mesma postura em relação à presença ou não da língua materna nas aulas de LI é expressada pela professora 2 ao comentar sobre as possibilidades de discussão por parte dos alunos sobre os temas discutidos com base no Plano 1.

*P2E2(38:05): Eu acho muito positivo você usar a língua nas suas aulas. Só que você não pode se esquecer da língua-alvo que você tá trabalhando, né, que é o inglês. Mas eu acho perfeitamente possível, eu acho que você tem que aproveitar as duas línguas porque queira ou não, o português vai estar ali presente, mesmo que você seja fluente, a tua bagagem é a língua materna... ela é a influência, você sempre vai fazer comparações... você sempre vai usar. Então, não pode perder o foco. O aluno tem que usar o inglês, mas no momento de discussão, no momento de explicação, eu acho muito saudável pro aluno [usar a língua materna].*

Novamente, e agora por parte da professora 2, há posicionamento favorável ao desenvolvimento das aulas de LI com a inclusão de momentos nos quais a língua materna faça parte da construção de sentidos sobre o que se estuda. Ao interpretar a língua materna dos estudantes como co-formadora da maneira como constroem sentidos no mundo, a professora acaba por perceber uma possível preferência indiscriminada pela língua-alvo (no caso a LI) como inibidora nos momentos de explicação e também nas discussões. Nesse sentido, a referida professora corrobora o argumento que sustenta esta investigação no que diz respeito a não imposição da utilização da língua-alvo, especialmente a fim de evitar que os alunos deixem de participar das leituras e discussões com base em uma falta de desenvoltura com a língua (JORDÃO & FOGAÇA, 2007; 2012).

*P1E2(11:20): Por isso que eu tô falando... A gente começa pela visão de leitura, né? A concepção de leitura... que não é decodificação. Então, ele vai pegar a ideia geral do texto, ele vai ter a opção de olhar dois pontos, que na opinião dele [...], que ele considera importante, quer dizer, é o espaço dele observar o que é importante.*

O trecho transcrito também diz respeito às impressões da professora 1 sobre os encaminhamentos presentes no Plano 1. Nesse sentido, ao ser questionada sobre a relação entre as perguntas propostas aos alunos e o LC, a professora diz perceber direta afinidade entre o que é proposto e o que o LC entende como leitura. A não necessidade de debruçar-se sobre o texto no intuito de decodificar todas as palavras e a assunção de que a importância dos elementos do texto devem surgir no ato da leitura explicitam consonância entre a percepção de língua e leitura em LEM da professora e a concepção de LC defendida neste trabalho, especialmente porque concorda com a noção de que

os alunos do letramento crítico abordam o processo de significação textual como um processo de construção, não de extração; nós atribuímos sentidos a um texto ao invés de extrairmos os sentidos dele. Acima de tudo, o sentido textual é compreendido em um contexto sócio-histórico e de relações de poder, não somente como o produto ou a intenção do autor. Além disso, a leitura é um ato de conhecer o mundo (além das palavras do texto) e uma forma de transformação social (CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S, 2001. p. 5)

P1E2(20:04) – *Tá dentro do LC? Totalmente, tá? Eu acho que sim porque se você expande, as ideias, vai buscar conhecimentos a partir de leituras, e, expandiu isso com o grupo e vai olhar pro seu contexto, pra sua realidade e vai construir a partir dela, quer dizer, não necessariamente que eles precisam construir, efetivar e fazer de fato [...] nisso o tema tá sendo trabalhado, a discussão tá ali, né? Não é só uma questão de ponto de vista, mas ele tá sendo trabalhado, as pessoas tão se movendo e talvez estejam pensando a respeito de, acho que tá dentro do LC, sim.*

Novamente, ao tecer comentários sobre o encaminhamento das atividades propostas no Plano 1, a professora 1 demonstra que seu entendimento sobre LC faz relação com aquilo que é proposto. Interessante ressaltar o modo como a professora compreende a questão da transformação

que pode ser suscitada por meio de atividades de LC sem, entretanto, enfatizar uma necessidade de mudança, como proporiām atividades baseadas na PC. Dessa forma, entende-se que a transformação dos contextos dos alunos de modo informado é possibilitada nas brechas do trabalho com os textos, como apontado na seção 2.2.2 desta investigação. Assim, o que é exposto pela professora 1 reforça aquilo que suporta um trabalho por LC, pois ela percebe a possibilidade de trabalho com o potencial de transformação. Porém, esse potencial não tem relação direta com aspirações revolucionárias, mas com a leitura de contextos nos quais a própria ideia de mudança ou transformação está diretamente relacionada às contingencialidades, numa agenda problematizadora dos modos de construção de sentidos sobre os temas. Nesse sentido, relaciono o posicionamento da professora com o que aponta Duboc (2012) ao afirmar que

a crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no professor, nos alunos ou na instituição, mas, sim, na **relação** que emerge entre todas essas instâncias, cabendo ao professor praticar essa atitude/postura problematizadora nas brechas de sua prática docente, sempre que as encontrar e que julgar relevante (DUBOC, 2012, p. 96).

A mesma professora ainda comenta sobre a prática reflexiva em aulas de LI no EM, como o trecho abaixo aponta.

P1E2(24:06): *Aí é um processo de reflexão, né? Aí você já tá indo pra uma, alguns poderiam dizer, tipo mais filosófico, mais terapêutico, uma coisa assim “Por que você pensa sobre isso?”... é aquele olhar do LC, eu acho... você pensar sobre, você olhar como você pensa e porque você pensa, né, por que a gente pensa dessa maneira? O que nos faz...? E aí você vai pensar numas questões de senso comum, ah, porque todo mundo pensa, porque é mais fácil, eu acho que é um momento desse processo de reflexão.[...] tudo isso aqui depende muito da relação que você tem com a turma, como você estabelece as coisas, o programa, então, se você entra numa turma que tá acostumada [...] com o professor trazer tradução ou uma atividade gramatical*

*muito, ele vai achar esquisito esse monte de pergunta, entende? “Quando é que vai começar a aula?”, né? Ele vai achar que você tá ainda meio que na introdução.*

Ao comentar sobre a atividade 3 do Plano 1, a professora levanta um argumento importante ao citar que a referida atividade tem relação direta com o LC. Para ela, a reflexão por meio da análise dos pressupostos pessoais e coletivos é algo que o LC valoriza, mesmo reconhecendo que, para alguns, isso pode ser visto como externo a um trabalho educacional efetivo, já que pode ser interpretado como faceta de um trabalho de terapia.

Quando questionada sobre a resposta dos alunos a esse tipo de atividade, ela expõe que, indiretamente, as práticas reflexivas ainda são vistas como não fazendo parte da aula em si, já que o ensino-aprendizagem de LI vem historicamente carregado de uma postura voltada para aspectos formais e estruturais e mais lineares, configurando uma postura que prescreve os conteúdos de forma rígida, concebendo a leitura de uma perspectiva gradativa em relação à complexidade das formas linguísticas, por exemplo.

O mesmo parece ocorrer no que diz respeito às percepções da professora 2 quando ela expõe suas impressões sobre a condução das mesmas atividades. Especificamente em relação à questão que pede aos alunos refletirem sobre o que embasa suas leituras a professora expõe incerteza quanto a uma resposta fluida e desenvolva por parte dos alunos do EM. O trecho abaixo ilustra sua preocupação.

*P2E2(28:54): É interessante. Eles iriam, talvez, ter dificuldades em responder, mas, porque é muito difícil você refletir sobre suas respostas, suas dúvidas, né? Por que você pensou assim? Por que você pensou assado? Não é muito fácil você chegar a um posicionamento desse tipo. E exige um amadurecimento e tudo mais, uma reflexão maior. [...] Se você trabalhar todo dia só dessa forma, vai ficar complicado pro aluno. Então, eu acho que você tem que mesclar, você tem que trazer esse tipo de coisa, mas se você fizer toda aula só esse tipo de atividade, vai ficar cansativo pro aluno, né? [...] Eu acho perfeitamente possível seguir, assim, esse tipo de atividades nas salas de aula, sempre tentando trazer vários momentos pra ele pensar e refletir sobre*



*seu posicionamento no mundo, na realidade, ele com relação ao texto. Às vezes você dá um texto, ele olha superficialmente aquele texto, então, se você propuser atividades que levem a uma interação maior com o texto, a uma reflexão, vai ajuda-lo a se posicionar em relação ao mundo. Mas eu acho que tem que favorecer a uma diversidade de atividades na sala de aula, pra você ter um ambiente mais diverso, diversificado.*

Para além de seu posicionamento em relação a certa dificuldade quanto ao desenvolvimento de atividades reflexivas frequentes por elas serem interpretadas como cansativas pelos alunos, a professora 2 também expõe que o LC não parece ser a única alternativa. Dessa forma, interpreto a fala da professora como em sintonia com o que se entende como trabalho de leitura por LC. A fim de propiciar momentos de reflexão, é necessário, também, ler o contexto no qual se trabalha. A simples imposição de uma abordagem com foco na reflexividade em todas as aulas pode transformar os poucos momentos de trabalho com LI em empecilhos para o efetivo desenvolvimento de práticas diversas de leitura. Por isso, reitero que as brechas curriculares precisam ser constantemente percebidas e interpretadas, objetivando uma inserção de práticas reflexivas que gradativamente introduzam um olhar menos linear para o trabalho com leitura em LEM sem, entretanto, transformar tais práticas em uma atitude impositiva desvinculada da leitura dos contextos de prática dos sujeitos.

*P2E2(13:11): Eu acredito, eu acredito nisso. Eu só acho que o assunto não iria chamar a atenção. Não que você só deva trabalhar coisas que o aluno esteja familiarizado. Entendeu? Parece que ainda, né, nesse momento, é claro que a tendência é que se você começa a trabalhar bastante a questão de reflexão sobre assuntos, a tendência, mais pra frente é o aluno ficar mais crítico sobre essas coisas.*

O trecho acima demonstra o posicionamento da professora 2 em relação às atividades de leitura em LEM no EM. Ao desenvolver sua percepção sobre a atividade 3 do Plano 1, ela havia mencionado inicialmente que a atividade proposta, em sua percepção, poderia não ser muito atrativa aos alunos. Ao ser

questionada sobre a inserção de elementos com os quais os alunos não estejam familiarizados, a professora, entretanto, concorda com a inserção desses elementos nas aulas e verbaliza que práticas reflexivas em LI no EM também podem ajudar na construção de alunos críticos. Ainda, a professora corrobora a ideia de que tais práticas não são frequentes nas salas de aula do EM, corroborando o argumento sobre certa vontade de linearidade e estabilidade proposta por um projeto de ensino-aprendizagem calcado em pressupostos da modernidade e ainda presente na escola, como aponta Duboc (2012). Entretanto, parece haver certa dissonância sobre a construção dessa reflexão quando se comparam alguns pontos levantados pela professora 2 e a perspectiva assumida neste trabalho.

P2E2(19:10): *Por exemplo, se fizesse, ah, os alunos, tem essa empresa, tá disseminando, os alunos conhecem essa empresa, e tão aí, querendo, achando lindo e maravilhoso. De repente, trabalhar a questão deles enxergarem o que tá por trás disso, o que eles querem, realmente? Né, trazer pra escola?*

[...]

Pq: *A professora seria contra trabalhar este texto que eu trouxe aqui?*

P2E2: *Nesse sentido de, como uma doutrina, eu não aceito, não. Eu acho errado. Mas, de repente, como abertura de olhos, né? Olhar com outros olhares...*

Ao verbalizar suas percepções sobre o trabalho proposto no Plano 1, a professora 2 mostra-se preocupada com o fato de que a empresa citada em um dos textos presentes no Plano 1 tem intenções – em especial aquelas relacionadas à inclusão de cursos de gestão financeira nas escolas regulares – e acaba por expor seu temor em relação a uma possível doutrinação dos alunos ao ler o texto sem mediação adequada. Dessa forma, ao concordar com o trabalho com o referido texto nas aulas de LI somente se as atividades promoverem uma “abertura de olhos” a fim de perceber as intenções dos autores do texto, a professora 2 mostra maior inclinação para uma criticidade pautada em princípios da relevância social e do modernismo emancipatório, aproximando seu posicionamento com aspectos da PC, corroborando um

leitura crítica do ponto de vista Liberal-humanista (CERVETTI; PARDALES & DAMICO, 2001) . O mesmo posicionamento fica reiterado no trecho transcrito a seguir.

P2E2(25:59): *Sim, eu acho interessante você ver os dois lados da moeda, né? Quando você faz uma atividade dessas, você tá confrontando, né, ideias... prós, contras, né? E isso ajuda o aluno a enxergar melhor, né... ter uma visão mais ampla do assunto e desenvolvendo sua criticidade com relação ao assunto ou ao mundo...*

Mais uma vez, a professora verbaliza seu entendimento sobre o trabalho com leitura em LEM no EM, especificamente no que toca o desenvolvimento da criticidade. Entretanto, ao posicionar-se de um ponto de vista mais dualista em relação às leituras possíveis, a professora verbaliza uma relação entre criticidade e argumentação, sem, entretanto, relacionar essa argumentação ao próprio ato de ler. Em outras palavras, a professora 2 parece entender que a criticidade a ser desenvolvida nas aulas de leitura em LEM com base em LC precisa preparar os alunos para a capacidade de ver “o outro lado” do texto, de uma perspectiva dicotômica, sem possibilidade de percepção de leituras intermediárias. Dessa forma, a criticidade seria algo estável e alcançável por meio do exercício mental, até que o entendimento sobre os dois “lados da moeda” sejam alcançados. Novamente, interpreto esse posicionamento por parte da professora mais próximo do que defende a PC, com foco na relevância social e no modernismo emancipatório, já que os sentidos do texto, nessa perspectiva, são construídos por meio do exercício da razão e do conhecimento sobre o tema (CERVETTI *et al*, 2001; BRAHIM, 2007; JORDÃO, 2013). Assim, uma possível busca pelas “reais intenções” de quem escreveu o texto, diminuindo a relevância dos argumentos que poderiam surgir no ato da leitura, colocam esse posicionamento específico da referida professora mais próximo do que propõe a PC.

De toda forma, parece ter havido consonância entre algumas noções de LC entre a professora 2 e a professora 1 (e também o pesquisador) no sentido de interpretar aquilo que se configurou como estratégias de ação propostas no

Plano 1. A seguir, um trecho da fala da professora 2 que confirma tal afirmação:

*P2E2(34:08): Por você levar o aluno a fazer parte do, como posso dizer, a ser agente... aqui você está levando o aluno a ser agente na sua aula. Você [o professor] tá deixando de ser o centro da discussão, da tua aula, você tá jogando pro aluno. Acho que isso é um momento que pode ser considerado letramento crítico. Você desfocou tua aula pro aluno... [...] Eu acho que, a partir do momento que você traz o aluno pra fazer parte, pra agir na tua aula, eu acho que você [o professor] tá trazendo o letramento crítico à tona. [...] É interessante, esse tipo de atividade... tirar o professor do centro do universo e trazer um pouco o aluno a pensar e refletir, e fazer parte, e ele [o aluno] vai sentir que ele é significativo. [...] Ele tem voz.*

Em relação ao que propõe o Plano 2, houve consonância entre as perspectivas das duas professoras participantes da pesquisa. Ao analisar as atividades retiradas de uma coleção de LDs presente no GUIA PNLD LEM 2012, as professoras expuseram posicionamentos relativamente convergentes no que diz respeito à condução das atividades e sua possível relação (ou falta dela) com aspectos do LC, perspectiva teórico-metodológica na qual esta investigação se apoia. O trecho abaixo ilustra a percepção da professora 1 nesse sentido.

*P1E2(33:31): Aí, leitura dirigida, né? Porque ele vai ler o texto pra responder perguntas. [...] Leitura, né? É leitura, é interpretação, não deixa de ser, mas ela não tem nenhuma perspectiva, assim, de criticidade... ela não deu espaço, assim, de opinião, de pensar o que eu penso sobre isso, enfim...*

Sobre o trecho acima, ao analisar algumas das atividades propostas pelo LD, a professora 1 conclui que as atividades propostas no Plano 2 não ultrapassam uma visão de leitura que promova uma constante análise do que está impresso no papel, do sentido contido no texto. Ainda, posiciona-se e argumenta sobre a falta de elementos que busquem valorizar os sujeitos no processo de leitura o que, segundo ela, destitui a atividade de uma faceta

crítica. Esse posicionamento se mostra convergente com o que as próprias OCEM entendem como sendo o papel da leitura em LEM. Diferentemente de assumir a leitura como interação entre o que está escrito com os esquemas mentais de leitura, o exercício de leitura das palavras-mundo, como apontado no capítulo dois deste texto e como defendem as OCEM (conforme a seção 3.3.2. deste texto) pressupõe a inclusão das vozes dos leitores no ato de ler, algo que não está presente nas atividades propostas no Plano 2, o qual se trata de reprodução de atividade contida em LD aprovado pelo PNLD LEM 2012.

P1E2(35:38): *Por que distinguir o que é fato do que é opinião é importante? [...] Pra ser leitor crítico é importante a gente saber o que é fato e o que é opinião?*

Pq: *Parece que a instrução tá clara em apoiar, né?*

P1E2: *É, é. Então, porque essa coisa de fato e opinião é meio relativa, né? O que define que uma coisa é fato? É fato sob o meu olhar, né? Então, definir se é fato, fato de verdade. Quem disse que isso é um fato? Pode ser que eu interprete isso como um fato, mas que outro não. Tudo é opinião, porque é a minha interpretação sobre as coisas que acontecem, né? [...] Aí, eu fico na dúvida... por que é tão importante saber o que é fato ou opinião pra formar leitor crítico? Não sei, tenho cá minhas dúvidas...*

O trecho acima ilustra novamente o posicionamento da professora 1 em relação à proposta de atividades de leitura em LI presentes em um LD do PNLD LEM 2012. Ao ler as instruções dirigidas ao professor presentes no LD, a professora questiona especificamente o aspecto da relevância em se trabalhar a criticidade em aulas de LI com base em uma concepção de PC. Ao ler o que propõe o referido LD, a professora adota uma postura reticente, especialmente quanto ao posicionamento presente no LD quanto à importância da formação de leitores críticos nesses termos. Ao assumir uma postura menos rígida em relação à diferenciação proposta na atividade, a professora, ao mesmo tempo se coloca em consonância com uma noção de criticidade próxima do LC e acaba por entender o que é proposto na atividade como menos relacionada ao LC e mais à PC, especialmente porque a última

é fundamental, então, explorar a “materialidade” dos textos a fim de levar os alunos/leitores a perceberem como a organização textual, as intenções do autor, as condições de produção, o funcionamento social do gênero (todos esses aspectos determinados previamente ao momento da leitura) contribuem para “dissimular” a realidade; com isso, estaríamos libertos da ideologia e poderíamos ver a realidade “como ela realmente é (JORDÃO, 2013, p. 73).

P1E2(42:41): *É, o que é que ela vai avaliar aqui? A percepção do aluno, a interpretação de língua, assim, quase que decodificar. Tem que entender o que tá dito aqui pra ver se foi dito lá e dizer se é verdadeiro ou falso. Ela não permite muita reflexão, é mais língua, típico exercício tradicional. [...] Ela não provoca.*

Ao expor suas percepções sobre a atividade 4 do Plano 2, a professora 1 explica seu entendimento de que a atividade tipifica um trabalho que vê o ensino-aprendizagem de LI como a capacidade de decodificação das palavras, com foco na verificação e acúmulo de elementos linguísticos. Ao classificar a atividade como típica, permite interpretar essa atividade como recorrente em vários contextos de ensino-aprendizagem de LEM, incluindo-se a utilização de LDs. Dessa forma, a professora 1 evidencia seu entendimento de que as atividades do LD selecionadas para a pesquisa não apresentam relação direta com uma abordagem por LC. Nesse sentido, a professora parece concordar com o argumento de que, em geral, os materiais didáticos (incluindo-se os LDs) não se preocupam em incluir no bojo de suas atividades aquelas voltadas à formação crítica e reflexiva (SCHEYERL, 2012; SIQUEIRA, 2012).

Algo semelhante parece ter ocorrido em relação às percepções da professora 2 em relação às atividades contidas no Plano 2, o qual consistia na reprodução de sequência de atividades propostas por coleção de LDs presente no GUIA PNLD 2012.

*P2E2(45:20): São atividades lineares, ali, do texto. Não exige muito, assim, não exige muito do aluno, né? São atividades simples, assim, que não exigem muita reflexão, né?*

Ao citar a linearidade das atividades discutidas na entrevista, a professora 1 transparece um posicionamento convergente com o que havia descrito a professora 1.

*P2E2(46:47): É... aqui já iria precisar de uma maior reflexão, né, um pensamento maior sobre o texto, analisar mais, ir mais a fundo no texto pra saber o que é fato e o que é opinião. [...] Essa faria mais relação com o letramento crítico do que a [atividade] anterior. Ele [o aluno] analisar melhor, refletindo. Nessa [atividade], ele [o aluno] pode refletir melhor pra ver o que é fato e o que é opinião.*

A fala da professora 2, novamente, remete a uma noção de letramento crítico mais atrelado a uma concepção da PC, já que percebe a importância do exercício de diferenciação entre fatos e opiniões no texto, diferentemente do que expressou a professora 1 sobre a mesma atividade. Nesse sentido, a professora 2 enfatiza sua filiação com uma noção inicial de LC ainda pautada numa visão que Souza (2011) chama de *consciência crítica tradicional*, a qual debruça-se sobre o processo de escritura do texto e enfoca no consenso interpretativo, a fim de minimizar as confusões de sentido.

*P2E2(48:23): São atividades que não fazem muito... é só ‘copiar e colar’ as informações, né? Nada que extrapole o texto, né? [Deveria] gerar uma discussão maior, uma reflexão. Eu tô comparando as duas, né? [Plano 1 e agora Plano 2]. Lá [Plano 1], o aluno tava ali, em contato com o texto. Em nenhum momento teve uma [atividade] assim ‘olhe no texto e procure essa resposta’. Eu acho que no letramento crítico não teria esse tipo de pergunta [do Plano 2] porque eu percebi que o primeiro encaminhamento [Plano 1] tinha mais a ver com o letramento crítico.*

Ao explicar seus entendimentos sobre o que foi proposto no Plano 2, a professora 2 percebe uma visível diferença entre o que propõem os dois planos de aula discutidos nas sessões de interação com o pesquisador. Assim, ao interpretar a distância teórico-metodológica que embasa cada um dos dois planos de aula, a referida professora expõe que as atividades provenientes da coleção de LDs preocupam-se mais profundamente com uma leitura que assume

que o significado está 'na letra', na palavra, e, por extensão, no texto, de modo que, ainda que o tempo passe, que as vozes que entram na constituição do sujeito se alterem [...] o significado central do texto permanece, como garantia da aparente estabilidade universal do significado. Ao aluno-leitor [...] cabe inferir, e muitas vezes, apenas reconhecer o significado que subjaz às formas linguísticas (CORACINI, 2010, p. 30).

Por outro lado, a referida professora percebe como diferenciada a proposta presente no Plano 1, já que a ele atribui um caráter de inclusão das leitura dos aluno, num exercício de reflexão sobre os diferentes entendimentos sobre o texto, assumindo que o LC permite alargar a compreensão dos textos ao assumir a (des)construção de significados por meio das batalhas de significação que se estabelecem no diálogo entre as perspectivas.

### **5.2.2. O LETRAMENTO CRÍTICO NO GUIA PNLD LEM 2012 E NOS LIVROS DIDÁTICOS**

A presente subseção se ocupa em explicitar os resultados provenientes das sessões de interação junto às professoras participantes da pesquisa especificamente no que toca suas percepções sobre o GUIA PNLD LEM 2012 (com base no recorte feito para esta investigação), enfocando as possibilidades de relação (ou falta dela) entre o que propõem as questões do guia e o LC, como indica a pergunta de pesquisa 3.1. Para isso, foi realizada uma leitura coletiva das questões em ordem cronológica e os resultados das interações transcritos e analisados abaixo.



Além disso, trata-se de relatar o que foi levantado pelas professoras em relação aos LDs do PNLD LEM 2012 escolhidos em suas escolas, também enfatizando possíveis relações entre as atividades de leitura presentes nas coleções de LDs e princípios do LC considerados relevantes, como sugere a pergunta de pesquisa 3.2.

Antes de analisar as percepções das professoras em relação direta com as perguntas de pesquisa, no entanto, parece relevante levantar alguns pontos sobre a relação das professoras participantes da pesquisa com as coleções de LDs provenientes do PNLD LEM 2012 em seus contextos de atuação. Essa relação se mostra importante porque constrói sentidos em relação ao modo como tais professoras percebem a importância de um programa nacional de distribuição de LDs, o que pode contribuir para a discussão sobre a relevância do próprio programa em suas escolas, em especial em suas aulas.

*P2E4(02:16): É... eu uso, por exemplo, eu não sigo o livro, né? Mas, por exemplo, se tem algum... em qualquer uma das coleções... em qualquer uma das unidades tiver um assunto, um texto referente ao que eu já trabalho, eu uso, independente da série ou se a turma tem o livro ou não. Entendeu como é?*

*Pq: Não respeitando, necessariamente, o livro 1 pro primeiro ano...*

*P2: Exato, exato... Eles têm, cada um tem na sua série, e como eu não uso o livro sistematicamente, eu não sigo... então, por exemplo, se tem um livro lá do terceiro, mas tem um assunto que está no primeiro, eu uso o livro, principalmente os textos, tem alguns textos interessantes, e eu preparo atividades, eu, do meu jeito, utilizando aquele texto que está no livro, independente da coleção. Não é sistemático.*

*Pq: Mas poderíamos dizer que ele é frequente, assim, existe uma frequência?*

*P2: É frequente porque tem vários textos que batem com assuntos que eu já trabalho, entendeu?*

Como relatado acima, a professora 2 diz que os LDs distribuídos pelo PNLD LEM 2012 tem feito parte de um número significativo de suas aulas junto aos alunos do EM. Ao explicar a forma na qual os LDs se tornam significativos,

a professora expõe uma liberdade pessoal em planejar suas aulas com a ajuda de alguns dos textos presentes nos LDs já que, segundo ela, a coleção apresenta vários deles que fazem relação com aquilo que tem planejado para seus estudantes. Nesse sentido, a fala da professora possibilita reiterar o argumento de que a existência de um programa como o PNLD LEM pode favorecer a inclusão de mais recursos didáticos aos professores de LEM em seus contextos. Ao insistir na ideia de que não faz uso sistemático dos LDs mas que eles servem como mais um suporte na preparação de suas aulas, a professora permite interpretar que o argumento fortemente reforçado na literatura especializada de que os LDs são a única ferramenta didática da qual os professores de LEM podem lançar mão está sendo problematizado.

A professora 1, por outro lado, mostra posicionamento relativamente diferente quando comenta sobre sua relação com os LDs escolhidos para sua escola.

P1E4(01:13): *Da minha parte... não. Não, esse ano, embora eu tenha turmas de primeiro, de terceiro e de pós-médio, eu não os utilizei esse ano não. Eu tô lembrando se eu usei em algum ano... Eu tentei utilizar no ano passado. [...] E eu acho que, pra hoje, pensando aqui, talvez até eu tenha tido algumas dificuldades de encaminhar o livro, quer dizer, encaminhar a atividade proposta pelo livro, se eu seguiria a proposta aqui, ou se eu faria uma adaptação, e aí eu comecei pela proposta daqui (do livro) e não foi muito... não fluiu, né? Então, talvez, se eu tivesse feito alguma outra abordagem, usasse o material de outra forma, pode ser que o resultado fosse diferente também, não sei.*

A fala da professora 1 permite compreender que existe uma preferência particular pela não utilização dos LDs do PNLD LEM – EM em suas aulas no momento da pesquisa, apesar de ter havido tentativa de sua parte em anos anteriores. Uma das razões, segundo a professora, foi a de que não havia identificação com a coleção escolhida pela escola, já que ao longo do processo de escolha, sua preferência não foi a mesma dos outros professores e a coleção escolhida foi diferente daquela que ela havia selecionado. Particularmente, esse último argumento levantado pela professora faz relação

direta com algo exposto pela mesma professora sobre a utilização de LDs (ou parte deles) em sala, como exponho a seguir.

P1E2(01:00:46) *Eu tenho uns três, quatro textos que eu tirei de um livro didático que eu só usei o texto. Ele, assim, cita três abordagens, que fala de uma menina que estava com AIDS na escola, tal... e eu gostei da maneira como o texto... e ele provocou a temática, provoca as perspectivas. Então, o texto foi... aí eu montei um monte de coisa em cima daquilo.*

O trecho transcrito acima permite argumentar, novamente, sobre um dos fatores de importância do acesso a diferentes materiais pelos professores de LEM, como a existência de um programa como o PNLD LEM. Apesar de verbalizar sua não rigidez quanto a seguir estritamente o que propõe a coleção de LDs, a professora corrobora a importância do acesso a diferentes textos na preparação das aulas de LI no EM. Dessa forma, reitera-se que a continuidade do PNLD LEM é vista como algo positivo para os contextos de ensino-aprendizagem de LEM, em seus mais diversos níveis e contextos, mesmo em uma era na qual os LDs não são a fonte exclusiva de materiais para aulas de LEM.

#### **5.2.2.1. O LETRAMENTO CRÍTICO NO GUIA PNLD LEM 2012**

##### **a) Em relação ao bloco III**

P1E3(14:46) – *[comentando sobre a questão 12] Então, é porque é muito marcadinho, né? Eu acho assim, aqui existe a necessidade de fazer essa separação até como uma forma didática de mostrar pro professor uma metodologia mesmo. É preciso primeiro fazer o warm-up, depois o Reading... tem uma teoria, esqueci o autor, que apresenta isso como uma estratégia de leitura, o skimming, o scanning, essa coisa toda. Eu acho que tá isso aqui, tá posto. [...] Tem inferência, toda essa preocupação, de observar isso, e eu acho isso importante.*

Pq: A professora diria que essas perguntas se aproximariam de uma proposta por LC?

P1E3: Eu acho que sim, eu acho que se aproxima porque, se a gente olhar por esse prisma, da questão de você lidar com o tema, vamos ver o que alguém ou o que tá sendo dito nesse texto, conhecer... e depois pensar sobre isso.

Pq: E se a gente se mover pra 13?

P1E3: Então, aí é que eu acho mais complicadinho, porque essa coisa de inferência pressupõe tirar uma conclusão, mas que a fala do autor tá lá, aquela crítica que a gente faz de apreender o que o autor diz, quer dizer. Implícita e explícita, quer dizer, até que ponto ela é explícita? De repente é sob o meu olhar, do que eu compreendi, né? Aí eu acho que não tá relacionado com o LC, não. Eu acho que ela se afasta um pouco mais.

Pq: E a 14?

P1E3: Aí ela já fala em leitura crítica, e aí que é interessante... se ela tá falando das OCEM, isso não é LC, é leitura crítica. Porque a gente, no entendimento de LC a gente faz algumas críticas de até onde iria a leitura crítica e onde a gente entende LC. Aí a leitura crítica tá se aproximando do que a gente falou, das inferências... Então, até pode ser que esses textos aqui, vamos analisar na visão da leitura crítica, mas não de LC. Mas eu acho que eu tenho um problema aqui, porque a minha tendência é querer procurar o LC... será que tem? Poxa não tem nada... então eu enquadro na leitura crítica.

Pq: E que tal a gente olhar o bloco como um todo? Na articulação entre as perguntas, você percebe uma preocupação com questões de LC?

P1E3: Ah, nenhuma, não. Ele tá mais... de LC? De LC, não. De leitura crítica, de uma leitura que faça uma perguntinha... pensando no que tá aqui mesmo, sem olhar o livro, não. Porque você veja, ela tá preocupado em motivar, ler, e discutir o tema, mas me parece que é mais uma preocupação de organização do texto, entendimento da ideia geral, aquisição de vocabulário... acho que não. Acho que distancia um pouquinho.

Com base nas percepções da professora 1 transcritas acima, o bloco II do GUIA PNLD LEM 2012, como ela mesma afirma, mostra uma relação mais direta com aspectos do trabalho de leitura de uma perspectiva interativa de

trabalho, como já apontado na seção 5.1.1. deste texto, as quais precisam respeitar fases específicas a fim de ativar os esquemas mentais dos alunos no contato com os textos (WILLIAMS, 1987). Mesmo assim, aponta possível relação entre a questão 12 do guia e o LC no estabelecimento de um contato inicial entre os alunos e o texto a ser lido. Entretanto, ao buscar uma marcação pontual sobre aspectos textuais que devem ser trabalhados pelas coleções de LDs, o texto do guia transparece uma menor relação com o que sugeriria o LC, segundo a professora.

Mesmo ao perceber possível aproximação da questão 13 com o LC, especialmente em relação à aproximação dos alunos com os textos nos momentos de trabalho com leitura em LI, a professora percebe uma maior preocupação por parte do PNLD LEM 2012 em buscar coleções que enfatizem um trabalho estruturado com a leitura, com base em perspectivas teóricas específicas e diferentes do que propõe o LC, novamente abrindo espaço para uma preferência do GUIA PNLD LEM 2012 pela abordagem interativa. Ainda, no que se refere à preocupação do programa com a formação crítica dos alunos, a professora textualiza sua compreensão de que se trata de uma perspectiva de criticidade diferente do LC, já que se baseia em leitura que colocam ênfase no entendimento das intenções dos autores dos textos (SOUZA, 2012; JORDÃO, 2013). Por fim, a falta de um posicionamento em relação às leituras possíveis do texto permitem à professora reafirmar seu entendimento de que o bloco III do GUIA PNLD LEM 2012 não se aproxima de uma noção de leitura por LC.

P2E3(20:23): *[comentando a questão 12] Você chamar a atenção se tiver imagens, você ter alguns questionamentos sobre o assunto trabalhado a seguir... pra ativar a curiosidade pra ler. O aluno começar a pensar no assunto que vai ser abordado, diretamente ou indiretamente, né? Algum ponto de referência com a leitura.*

Pq: *E essa efetiva interação texto-leitor?*

P2: *É... que o aluno consiga compreender o texto, o assunto e o que tá sendo proposto por aquele texto, né... essa interação. Que ele consiga entender a parte vocabular, que ele consiga entender o geral que o texto propõe, a ideia geral, e a pós-leitura já seria atividades que se relacionem com*

*aquele texto, não necessariamente a compreensão do texto, mas ganchos que você poderia puxar com aquele texto... extrapolar o texto.*

*Pq: A professora acha que essa visão estruturada dos critérios tem a ver com LC?*

*P2: Não, bem estruturadinha, não. Mesmo que aconteça... você não tem que seguir propriamente essa... esses critérios. Às vezes, você muda, você faz de outra forma, pode inverter as coisas, nem colocar todos, não precisa todos seguirem essa mesma sequência. Se um livro não tiver esses três passos, não significa que ele não é bom.*

*Pq: E o LC olharia pra essa questão com bastante atenção?*

*P2: Não. Ele olharia mais se os textos propostos pelo livro fossem textos que tivessem a ver com idade-série, que fosse significativo pro aluno, que o aluno fosse olhar e fosse mudar a sua visão de mundo, acho que seria mais nesse sentido as perguntas... não se tecnicamente tem isso e aquilo. [...] Essa pergunta se afastaria do LC.*

*Pq: E que tal a 13?*

*P2: É bem... bem, tradicional, né? Procurar informações explícitas, colagem de informações, né? Um pouco que seria aqui é o levantamento de hipóteses, poderia conversar um pouco com o LC, só esse. [...] não conversaria com o LC... eu ainda acho que a 12 e a 13 se afastam um pouco.*

*Pq: E a 14?*

*P2: Essa já tem mais a ver. Uma leitura crítica, uma reflexão sobre a leitura. [...] Porque a leitura crítica entra nos dois, só que, cada linha vai trazer de uma forma. O crítico pro LC é de uma forma, esse crítico pra outra linha é de outra forma. Mas esse termo 'leitura crítica' caberia no LC. Não tá especificado... que tipo de leitura? Ah, leitura crítica... às vezes usou por um jargão bonito...*

*Pq: E talvez olhando o todo agora, o bloco III conversaria com o LC?*

*P2E3: Pouco, quase nada. Não vou dizer que não conversa, mas poderia, possibilidades, mas não fechado, totalmente, não. Tá mais pro tradicional, mais perguntas técnicas da leitura, estruturais.*

Para a professora 2, o fato de que o GUIA PNLD LEM 2012 prevê que as coleções tragam suas atividades de leitura de forma estruturada o coloca

menos próximo do que sugeriria uma abordagem por LC, o que mostra convergência de perspectivas entre as professoras nesse aspecto. Ao mesmo tempo, ela parece reforçar a ideia de que uma abordagem por LC traria textos que mudariam a visão dos alunos sobre os temas, algo que parece se distanciar da noção de LC defendida neste trabalho e a coloca mais próxima de uma noção da PC, como já apontado. Mesmo assim, a professora entende que o bloco III enfatiza um trabalho com a leitura em LI com base no desenvolvimento de aspectos gramaticais, de uma perspectiva de língua como código, reforçando uma interpretação que os alunos devem “debruçar-se sobre o texto, primeiramente, em busca de *seu* sentido, da intenção do autor, das marcas deixadas propositalmente por ele para garantir a unanimidade da interpretação [...] em busca de aspectos gramaticais salientes (CORACINI, 2010, p. 31)”. Interessante ressaltar que, ao analisar a questão que abre espaço para a formação crítica dos alunos, a professora não sugere quais diferenças existiriam entre uma ‘leitura crítica’ e o LC, mesmo sabendo que as perspectivas podem ser diferentes. Esse posicionamento da professora reforça a ideia de que os entendimentos sobre diferentes abordagens de ensino-aprendizagem são e continuarão sendo resultado de uma diversidade de leituras.

Especificamente nesse caso, houve uma transformação também de minha parte ao longo da condução deste estudo. Essa mudança se deu exatamente na mudança de perspectivas no que diz respeito ao meu entendimento sobre essas leituras. Antes das etapas de geração de dados, havia de minha parte um entendimento de que o fato de as professoras terem tido contato com literatura sobre o LC por vezes parecida com as minhas leituras, poderia resultar em entendimentos sobre o tema deveras similares. Entretanto, o que elas trouxeram como entendimento mostrou-se, por vezes, diverso do que eu havia construído sobre os temas. Desse modo, houve transformação na forma como passei a perceber essas diferenças, especialmente na articulação entre esses entendimentos sobre LC e seus possíveis desdobramentos em ações interventivas em salas de aula do EM.

## **b) Em relação ao bloco IX**

P1E3(27:14): *[comentando a questão 39] Vamos imaginar que isso aqui fosse uma coerência se a posição teórica fosse o LC. Então, as atividades e os exercícios, eu penso que... de repente você fala 'LC' e traz muita atividade de elementos linguísticos e gramatical, então não estaria. Agora o problema é o quanto que a coleção deixa clara sua fundamentação teórico-metodológica, né, se ela deixou claro, tanto pela fala do autor, no final, nas orientações didáticas, se ela deixa claro a ponto de o professor que vai analisar o livro na escola. No meu olhar, é importante que uma coisa seja coerente... ele fala uma coisa e tá fazendo outra? Só que eu não sei se vai fazer muita diferença... se for ruim, vai ser ruim... se é bom, é bom, não sei. E pode ser que o professor na escola faça outra coisa com o livro, também.*

Pq: *E a 40?*

P1: *Então, aí ela tá vendo o material como uma... como um manualzinho, sei lá. Porque, se ela tá prevendo uma progressão, imagino que o professor vai começar do início e vai pro fim, né? E que ele vai usar esse material numa sequência, que ele vai de fato usar o material ao longo do ano, talvez não cumprir todas as unidades, mas ele vai usar, com progressão.*

Pq: *Que tipo de progressão é analisado aqui?*

P1: *Bom, você vai pegar o livro 1 e você vai falar assim 'bom, o livro 1 pressupõe que vai começar de um nível mais elementar em níveis linguísticos, uma revisão do que se ensina no fundamental, textos mais elementares, mais simples, e vai indo pra um mais complexo'. [...] Certos itens linguísticos caberiam primeiro...[...] então essa progressão é meio preocupante. Eu acho que o guia pressupõe que os LDs têm que ter isso porque podem ser usados dessa maneira.*

Pq: *E como você veria isso em articulação com o LC?*

P1: *Eu acho que não, porque no LC o olhar é outro. Até o texto mais elementar, eu acho que cabe, assim, dependendo se o aluno é iniciante, pra não fazer com que a língua seja um dificultador pra que as práticas de LC aconteçam, mas não necessariamente você tem que definir, assim, só texto no presente, até porque não tem, né? Trabalhar com um texto que tá no mundo vai ter presente, vai ter passado, tudo meio misturado.*



As percepções da professora 1 em relação ao bloco IX do GUIA PNLD LEM 2012 permitem interpretar certa consonância com aquilo que já se havia concluído na análise documental (na seção 5.1.1 deste texto), em especial em sua relação com o LC. A referida professora tece considerações sobre as perguntas que compõem o guia que dialogam com o posicionamento já reiterado na análise inicial do documento. Ao defender que o LC buscaria uma coerência entre o que os LDs propusessem a professora, inclusive, levanta argumentos que vão além do que se havia defendido na seção 5.1.1. Entretanto, o posicionamento do guia em buscar uma progressão estruturada das coleções, segundo a professora, afasta seu conteúdo de pressupostos do LC, especialmente porque o guia abre espaço para a compreensão de que a consideração de elementos linguísticos em uma suposta ordem de dificuldade nada tem a ver com uma abordagem por LC. Nesse sentido, a referida professora parece concordar com um posicionamento que defende que “o livro didático deve, sempre, ser subordinado a um processo de discussão e negociação [...] e que os professores devem usar o livro com flexibilidade e imaginação (Magno & Silva, 2009, p. 63)”.

Pq: *E que tal a 41?*

P1: *Ele separa língua-discursiva de cultura, né? Não sei se tô sendo muito chata. Tá chamando cultura como artefato, como uma manifestação, como uma coisa... e língua como itens linguísticos. Ao separar, tá vendo que, assim, será que fala da cultura inglesa? Quem preparou quer que harmonize, até gostaria ou acha correto harmonizar, mas quando diz ‘propõe harmonizar’ ele tá vendo que os conhecimentos são separados. Será que ele (o LD) faz a mágica de juntar? E talvez aí é uma forma de dizer ‘a gente não tá só ensinando itens linguísticos’, a avaliação tem que avaliar outras coisas. E se isso tem a ver com LC? É... acho que quando a preocupação deles é dar espaço para o aluno se expressar, eu acho que tá dando espaço pra voz do aluno, né? E vendo isso, que... quando ele se posiciona e faz alguma coisa, que eu não sei o que vão pedir lá no livro, vai ser avaliado isso. Vai ser considerado na avaliação, não só a compreensão. Porque a grande maioria das atividades avaliativas têm sido mais compreender o que você entendeu,*

*pressupondo uma resposta certa. [...] E aqui, pelo menos, abre espaço, acho legal.*

*Pq: E a 42?*

*P1: O que eles tão entendendo como função sócio-cultural? Ela deixa muito aberto... eu fico pensando... eu acho assim, se a gente pensar com o LC, acho que isso é importante, a LEM e sua função no mundo, o papel das linguagens na sociedade, acho que tudo isso é legal, tá dentro do LC...*

*Pq: Agora uma pergunta provocativa... e se a gente colocar o foco na palavra ‘funções’?*

*P1: Ah, você fecha como se ela tivesse algumas funções e ponto. Entendi, é. Eu ampliaria isso. Mas é bem isso, depende da leitura.*

No que toca questões de trabalho com aspectos culturais, a professora 1 percebe relação do guia com o LC no que se refere à abertura para a voz do aluno. Porém, ao perceber que o guia concebe questões de língua separáveis de questões de cultura, assume que há um afastamento do guia em relação ao LC, algo também já levantado na seção 5.1 desta dissertação. Ao reiterar sua percepção sobre o texto do guia, a referida professora expõe que o texto da questão analisada permite entender o trabalho com cultura como algo exterior ao trabalho com aspectos linguísticos. Nesse sentido, quando percebe esse trecho do guia menos próximo de um posicionamento por LC, a professora corrobora a ideia de que o guia se aproxima de uma abordagem intercultural, a qual objetiva “entender a língua e o comportamento da comunidade estudada, e explicá-las aos membros de sua comunidade natal – e vice-versa (CORBETT, 2003, p. 2)”, especialmente quando interpreta a visão de cultura presente no guia como a de um artefato. Nesse sentido, essa visão de cultura se afasta de uma perspectiva por LC porque pressupõe uma generalização com base em aspectos linguísticos, o que enfatizaria um processo de estereotipagem, o qual deixaria de enfatizar o caráter heterogêneo das relações humanas mediadas pela linguagem.

No que diz respeito à questão 42, a professora expõe possíveis relações entre o conteúdo da referida questão e o LC já que, segundo ela, o LC se voltaria para um trabalho de leitura em LEM e suas relações com os mais variados contextos. Entretanto, houve uma interrupção e talvez um

direcionamento de minha parte enquanto a professora explicava seus entendimentos sobre a referida questão: meu comentário direcionou a argumentação da professora, que enfocava os aspectos socioculturais da língua, para a concepção de “função” que eu, dentro da minha leitura do Guia relacionada aos PCN e PCN+, e portanto à AC, estava fazendo. Apesar de isso ter ocorrido de forma espontânea, ressalto que essa intervenção parece ter desviado a percepção da referida professora em relação ao conteúdo da questão analisada, . Mesmo assim, a professora parece compartilhar do entendimento de que o uso de “funções socioculturais” no Guia permite uma aproximação com a perspectiva de “funções” nos moldes da AC, como discutido na p. 115 acima.

Pq: *E aí a gente tem a última (43). Como você entende essa?*

P1: *Ah, sei lá, sendo bem crítica na leitura, né? Supõe que pra você ter pensamento autônomo e crítico, você tem que ter algumas capacidades básicas, que isso não é natural, né? Precisa de uma certa instrução. Autônomo? Quer dizer, ‘eu penso por mim mesmo’? Se o LD cria perguntas, situações, atividades? Porque se ele não oferecer... aí eu não sei se é papel da coleção ou é papel de quem usa. A coleção traz exercícios, atividades que vão favorecer o pensamento crítico, algumas coisas que ele entende que são necessárias pra que o pensamento crítico ocorra, mas a pergunta é ‘que capacidades básicas são essas?’ e que aí são atividades que permitem a voz do aluno, que não sejam aquelas respostas prontas, que não se espera uma única resposta pra aquilo... acho interessante. Fica a dúvida, o que eles tão entendendo como crítico, se tá dentro do LC ou daquela visão de leitura crítica anterior que foi falada.*

Pq: *E você diria que, com base nesses dois blocos, haveria uma preocupação do PNLD LEM com a formação crítica dos alunos?*

P1: *Eu acho que ele não nega a importância, mas ele favorece outras coisas. É uma das coisas, e assim... porque, se você olhar, é a única questão do crítico, numa sequência de cinco. Ele pode ter uma preocupação pra cumprir um papel que tem que cumprir [...] isso é um senso comum muito forte, né, que o papel da escola é esse e ele tem que cumprir, ou ele tem uma preocupação e só coube um espaço pequeno, porque ele acha que tem muita coisa que tem que acontecer na aula de LI. Quer dizer, estudar língua,*

*aspectos linguísticos não é formar criticidade... aí vem a pergunta, qual a relação que ele tá pensando aqui, também, de língua com funções sócio-culturais... isso não é uma criticidade? O que é crítico, então? Só quando você faz pergunta do tipo 'o que você acha disso?' Mas acho que não tá explícito no GUIA essa criticidade. Se eu olhar no que tá escrito aqui, só tá aqui nessa última.*

*Pq: E o bloco como um todo? Se aproxima... ou se afasta de LC?*

*P1: Então, ele busca muita coerência, ele procura muita organização sistematizada de progressão, eu cismeiei com essa coisa de harmonização disso com aquilo, pressupondo ver isso separado... aqui de novo que tem que ter capacidade básica pra pensar em pensamento crítico, não sei que capacidade básica é essa... Do jeito que eu tô vendo, conceito por conceito, acho que não. Se fosse reformular essas perguntinhas...*

*Pq: Aí seria um outro guia...*

*P1: É... até acho que faz certo sentido, não olhar progressão... são perguntas interessantes, você pensar um pouco na fundamentação e como é que isso tá posto, pensar em como ele tá organizado, mas a maneira como ele pede pra olhar é que me preocupa. Ela é hermética, fecha um pouquinho.*

Em relação a uma preocupação do PNLD LEM com a formação crítica dos alunos, fica claro um posicionamento da professora em reconhecer que essa preocupação está presente no guia, porém sem muita ênfase. Além disso, como já argumentado neste texto, fica ainda difícil estabelecer um posicionamento claro do guia em relação a esse aspecto, dados os diferentes entendimentos estabelecidos sobre criticidade e como ela pode ser trabalhada nas aulas de leitura em LEM. Finalmente, é possível perceber que, ao analisar o bloco em seu coletivo, a professora concebe que há espaço para relações entre as questões e o LC, mas que a insistência do programa em buscar coleções de LDs bastante estruturadas e coerentes acaba por afastar o bloco do LC.

Nesse sentido, é possível estabelecer uma relação entre o excesso de busca do PNLD LEM 2012 por uma coerência nos LDs levantado pela professora 1 como fruto de uma preferência do programa por perspectivas teórico-metodológicas embasadas em noções estruturalistas do trabalho com

leitura em LEM especialmente por não incluir a construção de sentidos por meio de um trabalho com o dissenso e a instabilidade nas aulas de leitura, como aponto na seção 5.1. deste texto.

P2E3: *[comentando a questão 39] Eu acho que o LC procura ver uma coerência entre o que se propõe e o que se faz. Mas é muito abrangente.*

Pq: *E a 40?*

P2E3: *Eu acho que o LC não iria se preocupar com isso porque não tem uma, o LC não tem... ah, esse assunto é difícil pra tal série, entendeu? Não tem, assim, a complexidade do assunto porque não é tão específico assim, né?*

Pq: *E essa pergunta taria focando na progressão de quê?*

P2E3: *De conhecimento linguístico, talvez. Começando com verbo 'to be', terminando com o 'present perfect' (risos). Bem estruturado, bem conteudista.*

Pq: *E a 41?*

P2E3: *Então, eu gosto dessa questão da avaliação e auto-avaliação, disso eu gosto. Mas, aqui, como a anterior a gente percebeu que é bem conteudista, de repente, essa daqui... porque no aspecto de texto, de interpretação de texto não tem assim 'ah, eu tô melhor nesse texto'. Cada texto é um texto, cada texto é um assunto diferente. Vai depender daquele assunto, se você tem mais facilidade, mais vivência naquele assunto pra você discutir. Tá se afastando do LC.*

Pq: *E aquela parte de aspectos culturais?*

P2E3: *É um ponto que poderia se aproximar, mas é tão complicado, né, quando... aspectos culturais, né? Eu tenho muita dificuldade, medo de partir pra um estereótipo, então... aspectos culturais, é tão complexo você trabalhar... 'ah, eu trabalho cultura', mas é trabalhar o estereótipo daquele país? Comidas e bebidas? Então, aspectos culturais, eu fico meio de 'pé atrás' quanto a isso.*

Ao comentar suas percepções sobre o bloco IX do GUIA PNLD LEM 2012, a professora 2 apresenta consonância com o que defende a professora 1, guardadas as diferenças em relação aos argumentos levantados para sustentar suas considerações.

Ao indicar que o LC levaria em consideração certa coerência no trabalho com a leitura, a professora 2 se aproxima do que levanta a professora 1, também ultrapassa a análise inicial do guia apresentada na seção 5.1.1. A discordância da professora 2 com questões de progressão permite interpretar que há um entendimento semelhante entre suas considerações e o que se defende como LC neste trabalho, já que há uma interpretação comum de que a progressão pressupõe acúmulo, numa perspectiva que enfatiza a aquisição de elementos linguísticos, supostamente dos mais simples para os mais complexos. Em relação à abordagem de aspectos culturais, a professora percebe que há uma possibilidade de confusão, pois ao se textualizar uma preocupação nesse sentido, o GUIA PNLD LEM 2012 abre espaço para a busca por LDs que abarquem aspectos culturais dos países do círculo interno com foco exclusivo em estereótipos e exemplos pitorescos, descaracterizando um trabalho efetivo com questões culturais.

Pq: *E a 42?*

P2E3: *Poderia estabelecer uma relação com o LC, essa parte sócio-cultural. Seria uma possibilidade.*

Pq: *E a 43?*

P2E3: *Foi a que me chamou mais a atenção. Eu acho bacana você tentar desenvolver esse pensamento autônomo no aluno. É uma coisa muito teórica, né? Mas seria uma possibilidade do aluno ter um pensamento autônomo, ele não deixar se manipular, né? Seria uma pergunta que poderia conversar com o LC, uma autonomia. Autonomia é tudo, né?*

Pq: *Que tipo de atividades seriam propostas nesse aspecto?*

P2E3: *Pro aluno observar, analisar, ver vários lados de uma mesma moeda, né? Ah, tem um assunto polêmico, ah, ele vai ver todos os lados daquilo, não ver um lado só, aos poucos. Porque é muito fácil você tomar partido, você ver só o seu lado ou só o lado daquilo que te interessa, né? É muito difícil uma pessoa que tenha esse pensamento crítico, reflexivo e autônomo, de tentar enxergar todos os lados. Então, eu acho que atividades que poderiam formar isso, vários aspectos de um mesmo assunto... aquele aspecto visto por vários tipos de pessoas, acho que poderia ser uma possibilidade, diferentes vozes. [...] Eu acho que existe uma tentativa (de incluir*

*questões de formação crítica), eu não sei se isso chega por um modismo ou se realmente eles estão interessados, porque a gente percebe que tem essa palavra 'crítico', mesmo quando a coleção não era, mas tem essa preocupação em usar. Parece que se não tiver essa palavra, a obra não vai ser aceita... ou não vai ser enquadrada...*

No que diz respeito à formação crítica dos alunos por meio do trabalho com leitura em LI, a professora reitera seu posicionamento sobre como isso pode ocorrer, novamente de uma perspectiva mais próxima da PC, especialmente quando defende a ideia de que os alunos podem ser “manipulados”, o que mostra certa filiação da professora 2 com noções de leitura atrelados ao modernismo emancipatório. Ao reforçar que as atividades com foco em criticidade precisam verificar os outros ‘lados da moeda’, a professora acaba por enfatizar uma leitura que busque certo consenso, a fim de que os conflitos possam ser minimizados. Mesmo assim, acaba por problematizar esse posicionamento ao incluir que a criticidade também incluiria a leitura de diferentes perspectivas em relação ao que se lê. Nesse momento, é possível perceber, novamente, uma oscilação entre os entendimentos da referida professora sobre seu entendimento de criticidade e leitura em LEM, como já apontado anteriormente.

#### **5.2.2.2. O LETRAMENTO CRÍTICO NOS LIVROS DIDÁTICOS**

*P1E4(05:04): A coleção, ela tende a mostrar, 'olha, nós temos isso', agora como que tá isso colocado aqui é diferente. Então, assim, eu me lembro dessas coisas. Há citações nas orientações (das coleções) e eu acho que no GUIA tem alguma coisa, ali na... posso confirmar isso, não tenho clareza, mas eu tenho quase certeza de que eu li, quando vai falar do... [...] nos pareceres, nas resenhas, eu acho que eles fazem menção ao LC. Bom, eles dizendo, muito bem. Agora, onde isso estaria dentro de um livro? Então, tem algumas sessões que, por exemplo, propõem ao aluno pensar em alguma coisa, quer dizer, eu acho assim, que o LC que os autores (propõem) [...] momentos onde... fornece... coloca... dá espaço pro aluno expor alguma coisa pessoal...*

*[...] o único espaço para o aluno se colocar é onde, assim, 'na sua opinião, você...?', 'o que você faria se...?' [...] não que essa pergunta seja de LC, pode ser que não seja problematizada. Eu acho que ele (o livro) tem um pequeno espaço que talvez ele entenda que seja isso [...] é uma oportunidade pra se pensar em alguma coisa, mas o LC pressupõe problematizar coisas e pensar em diferentes perspectivas [...] eu não sei onde tá o LC...*

Ao ser perguntada sobre suas percepções em relação à consideração de elementos do LC na coleção de LDs presentes em sua escola, a professora 1 expõe diferentes posicionamentos a respeito. Inicialmente, indica que parece existir uma preocupação dos elaboradores dos livros em se adequar às novas teorias educacionais (como é o caso do LC) a fim de transparecer sintonia com as discussões mais recentes sobre o assunto. Mesmo assim, parece haver uma interpretação por parte da professora de que ainda se mostra difícil a tarefa de perceber essas teorias concretamente presentes na condução das atividades da coleção de LDs de LI de sua escola. Ao analisar mais precisamente algumas das atividades de leitura da coleção, ela percebe que os livros ainda carecem da inclusão de elementos do LC, já que as atividades não incluem práticas problematizadoras no ato de ler que ultrapassem oportunidades de consideração das opiniões pessoais dos alunos sobre os temas lidos.

P2E4(06:00) – *Com relação aos textos, eu acho que são textos interessantes, que dá pra você, é... adaptar dentro dessa proposta (de LC). O que eu acho que não entra muito são as atividades. Então, os textos estão bem escolhidos, mas as atividades não são exatamente preparadas pra esse enfoque, pra essa abordagem.*

Pq: *Onde a professora diria que tá essa diferença?*

P2: *A diferença está na estrutura dos exercícios. Por exemplo, você... tem que ser questões que extrapolem o texto e levem mais pro lado do diálogo, da conversa com o texto, de uma forma mais ampla, assim. E os exercícios, muitas vezes, são específicos, com questões ou gramaticais ou questões mais rasas, assim, em relação ao tema, né?*



Também houve considerações por parte da professora 2 que possibilitaram a compreensão de que os LDs de LI para o EM em sua escola não apresentam relação direta com o LC, especialmente em seu conjunto de atividades de leitura. Ao citar possíveis diferenças entre o que os LDs trazem e o que trariam se o LC tivesse sido considerado, o foco de seu entendimento recai em uma recorrência de atividades com foco na leitura como decodificação e na ênfase do trabalho com aspectos gramaticais da LI nos LDs atuais, mesmo ao reconhecer que a escolha de textos (algo que considera muito importante para as aulas de leitura em LI) foi boa por parte da coleção de LDs. A mesma professora continua essa comparação e enfatiza certo afastamento da coleção presente em sua escola com aspectos de leitura por LC, como mostra a transcrição abaixo.

*P2E4(24:46) – Porque o LC, ele deixa o texto mais amplo, assim, ele problematiza mais o assunto que tá ali. Ele mostra, pelo menos é o que eu entendo, ele mostra várias possibilidades de visão daquele assunto. É isso que eu entendo que deveria ter... O bom é que a gente pode abordar isso, mesmo não estando aqui no livro, mas se tivesse, ajudaria mais, principalmente uma pessoa que nunca trabalhou nessa linha. Seria mais abrangente pra aquele professor, digamos.*

Ao citar a problematização como um dos focos do LC, a referida professora explica outra maneira de se entender que os LDs presentes em sua escola não se aproximam dessa proposta. Nesse sentido, não haveria grande problema segundo a professora, pois o trabalho poderia ser feito nessa perspectiva independentemente da presença ou não desses elementos nos LDs. Entretanto, a professora chama a atenção para a ideia de que os livros podem ajudar na apresentação de diferentes perspectivas de trabalho com a leitura em LEM, especialmente aqueles profissionais que não tenham conhecimento sobre a existência do LC. Assim, reitera-se o papel que o PNLD como um todo pode assumir na formação continuada de professores. Mesmo sabendo que pode haver recusa em relação a abordagens de ensino, os LDs, por constituírem um recurso constantemente utilizado nas escolas, podem ser interpretados como instrumentos, tanto do reforço de práticas já consolidadas

como daquelas inovadoras, dependendo da maneira como os profissionais se relacionam com tais matérias nos mais variados contextos educacionais.

Com base no exposto, portanto, interpreto as percepções das professoras participantes da pesquisa contendo vários pontos de convergência, guardadas as devidas especificidades de suas contribuições. De toda forma, compreendo que elas atribuem importância positiva ao PNLD LEM no EM. Com base em seus comentários, entretanto, foi possível perceber que em nenhum dos contextos educacionais as coleções de LDs de LI escolhidas para as escolas apresentam relação direta com pressupostos do LC. Esse argumento reforça a compreensão de que o PNLD LEM ainda não tem considerado diretamente as orientações curriculares contidas no documento nacional mais recente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de LEM, no caso as OCEM.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui relatada mostrou-se bastante frutífera e, ao mesmo tempo, desafiadora. Frutífera porque possibilitou contato e ressignificações de elementos constitutivos do trabalho com LEM, em especial a LI, dentro do contexto da educação linguística no país como um todo e em contextos mais delimitados. Desafiadora porque me deslocou para uma posição menos estável e, ao mesmo tempo, mais instigante e interessante, em relação aos aspectos investigados.

O contato com as professoras participantes da pesquisa foi deveras positivo e produtivo, tanto no que diz respeito às interações com vistas ao alcance dos objetivos traçados para a investigação como pelas oportunidades de trocas de impressões e entendimentos sobre o fazer educativo em LEM no EM. Os encontros com as professoras serviram, para além de sua função de campo de pesquisa, como diferentes momentos de reflexão e ressignificação tanto sobre conceitos historicamente estabelecidos quanto aqueles menos presentes no cenário de ensino-aprendizagem de LI na escola pública, em especial no EM, foco do trabalho aqui relatado. Mais do que a ênfase na geração de dados para uma interpretação científica, os momentos de trocas com as professoras também serviram de estímulo para o constante debate sobre diferentes perspectivas e contextos de atuação profissional, em especial aqueles relacionados à existência de um programa como o PNLD LEM. Além disso, o caráter menos formal que se configurou ao longo do contato com as professoras tornou o processo gradativamente mais prazeroso e agradável, pelo menos de minha parte.

Como resultado das interações, ficou nítido que os objetivos traçados na tessitura da abordagem metodológica resultaram positivamente, em especial aquele que buscava certa transformação por parte dos participantes da pesquisa, inclusive a minha, por meio de uma interação menos enrijecida com a aplicação de roteiros semiestruturados ao invés de questionários fechados.

Especificamente em relação às percepções das professoras no desenvolvimento da pesquisa, ambas relataram que o processo de geração de dados também trouxe implicações para os seus contextos de atuação, de diferentes maneiras. Exemplos disso foram mencionados no último encontro,

no qual as professoras verbalizaram um pouco de suas impressões sobre o andar da pesquisa, como indico abaixo:

P1E4(26:18): *Nesse processo, a gente aprende muito, é que eu gosto de pensar, às vezes quietinha, e às vezes, né, falando, tirando a questão da gravação, mas assim, eu acho que nesse processo a gente fica se avaliando também, né, pensando, então é um exercício que contribui não só pra pesquisa, mesmo. Quando falar isso, será que é? Será que não é? Como seria, né?*

Em relação aos comentários acima, a professora 1, além de verbalizar certo desconforto em relação ao fato de estar sendo gravada, algo que já havia sido exposto pela professora desde o primeiro contato, corrobora a argumentação em relação à aprendizagem transformadora, em especial no sentido de que, ao mesmo tempo em que refletiu sobre os pontos abordados ao longo dos encontros, também pôde colocar sob análise os pressupostos que embasam suas concepções sobre o que foi tratado ao longo das interações.

P2E4(29:31): *Foi muito bacana, nossos estudos. Eu acho que, principalmente, aquela... eu tive uma visão melhor do entendimento do material de... pra escolher o livro.*

Pq: *Ah, do GUIA?*

P2E4: *Do GUIA. Foi muito bom que... eu não dava nem muita importância, depois que você, é... me ajudou a ler junto, ali, então foi uma coisa boa que, ampliou, assim, meus horizontes. Agora eu vou ver com outros olhos quando eu receber o próximo.*

Novamente, é possível argumentar sobre o caráter de aprendizagem que uma pesquisa com base em interações pode propiciar. A fala da professora 2 permite interpretar que, para além de sua contribuição para que a pesquisa se desenvolvesse, houve também aprendizado por parte dela própria, especificamente no sentido de debruçar-se sobre o GUIA PNLD LEM com “outros olhos”. Em outras palavras, é possível compreender o desenvolvimento da pesquisa por meio de discussões e interlocuções como um meio para a desestabilização de leituras e interpretações sobre o trabalho com LI, em

especial na tarefa de escolher os LDs a serem disponibilizados pelo PNLD LEM. Mais ainda, o fato de a professora 2 citar sua pré-disposição em ler a próxima edição do GUIA PNLD para o EM permite entender que, possivelmente, o programa em si possa ter tomado, para a professora 2 a partir das discussões, dimensão diferente daquela de antes da sua participação na pesquisa.

Em relação à leitura que tenho de minhas percepções, também interpreto que, a partir de toda a trajetória da pesquisa, passo a enxergar o PNLD LEM, também, de forma diferente. Por exemplo, antes das entrevistas com as professoras, trazia comigo a ideia de que haveria maior ênfase das escolas de EM na leitura e discussão coletivas sobre o GUIA PNLD LEM, para que houvesse um maior senso de coletividade em relação à escolha dos LDs para os alunos. Nesse sentido, percebo que o programa, apesar de trazer mudanças ao cenário educacional nacional, ainda precisa de maior participação das escolas, especialmente no seu coletivo docente, para que as escolhas sejam informadas por diferentes vozes no processo de análise e escolha das obras didáticas. Por outro lado, a depender de cada contexto, assumo que uma menor atenção dada ao PNLD (pelo menos em sua seção destinada às LEM) pode indicar uma menor relevância da existência do próprio programa, possivelmente relacionada a uma postura das escolas ao delinear autonomamente seus encaminhamentos teórico-metodológicos. Dessa forma, especula-se sobre diferentes formas de entendimento da existência de um programa como o PNLD em diferentes contextos educacionais pelo país. Diferentes pesquisas nesse sentido poderão trazer à tona os impactos diversos de um programa como o PNLD.

Ainda, antes da pesquisa, imaginava que a chegada dos LDs fosse motivo de comemoração por grande parte dos professores de LI (incluindo as professoras participantes desta pesquisa), dada a reiterada falta de materiais disponíveis no cenário educacional do país, como aponto no capítulo um. Entretanto, minha percepção mudou ao perceber que a produção de materiais pelas próprias professoras atenua (ou quase anula) a necessidade de LDs de LI, pelo menos nos contextos pesquisados. Nesse sentido, tenho ciência de que leituras opostas (nas quais os LDs sejam utilizados com maior frequência e

entusiasmo), relacionadas a contextos diversos pelo Brasil (ou até mesmo na mesma escola das professoras), são definitivamente possíveis.

Ao refletir sobre os resultados obtidos por meio da análise dos documentos norteadores do ensino-aprendizagem de LEM, em especial no EM, foi possível perceber como a diversidade interpretativa em relação aos encaminhamentos propostos abriu espaço para a conclusão de que, pelo menos em âmbito nacional, tais posicionamentos ainda carecem de maior discussão. Isso se justifica na medida em que, até o presente momento, como apontado no capítulo cinco, tais documentos tomam direções consideravelmente divergentes, especialmente no que diz respeito ao trato com aspectos de leitura, como também do trabalho com a formação crítica, nas aulas de LEM no EM. Nesse sentido, como já aponte nas análises, o PNLD LEM 2012 mostra preferência por uma abordagem de leitura consistente com o que apontam os PCN e os PCN+, afastando-se da consideração de elementos do LC como ele aparece nas OCEM. Assim, reitero que as análises permitem concluir que o PNLD LEM 2012, tomado em seu recorte para esta pesquisa, acaba por não considerar a leitura de uma perspectiva do LC.

Em relação às fases da pesquisa que envolveram as professoras do EM, foi possível perceber que as considerações sobre as percepções das mesmas sobre os materiais disponibilizados pelo PNLD LEM também puderam contribuir no entendimento sobre a relevância e efetivação das propostas do programa no que tange os critérios supracitados, confirmando, em certa medida, o que se havia analisado e concluído com base na análise dos documentos.

Ainda, mais um dos desdobramentos da presente investigação pode ser percebido na medida em que diferentes leituras sobre como o LC podem estar sendo usadas como justificativa para a qualidade dos LDs, apesar dos resultados em relação aos critérios levantados pelo PNLD LEM sinalizarem uma não consideração dessa perspectiva educacional para a elaboração das coleções de LDs no programa. Dizendo de outra forma, ao constatar que diferentes leituras acerca das teorias de LC vêm se difundindo no cenário de ensino-aprendizagem de LEM no Brasil, a explicitação teórica de um posicionamento por LC nas coleções (por meio de explicações aos professores ou menções ao longo das coleções) pode servir como elemento diferenciador

de uma suposta qualidade de certas coleções em detrimento de outras. Nesse sentido, torna-se importante retomar as afirmações presentes tanto na análise documental como aquelas levantadas pelas professoras participantes da pesquisa sobre a abrangência do LC na elaboração e aplicação de critérios para a seleção dos LDs de inglês para o EM. Projeto que pesquisas futuras com interesse no PNLD LEM relacionadas à leitura pudessem se debruçar sobre esse suposto posicionamento por parte dos elaboradores de LDs de LEM. Assim, confirma-se uma preocupação no sentido de que os critérios também levem em consideração elementos do LC para a elaboração e avaliação dos LDs de LI a serem distribuídos às escolas de EM no país.

De toda forma, o presente trabalho indica, a meu ver, que muito sobre educação linguística, especialmente em relação ao ensino-aprendizagem de LEM, carece de investigação e socialização, especialmente no intuito de reforçar a relevância de uma postura que articule o trabalho com línguas e a formação para a cidadania. Assim, um programa da envergadura do PNLD LEM pode, sem sombra de dúvida, funcionar como mais um dos atores nessa empreitada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. R. **Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras**. Tese de Doutorado. UFPR, Curitiba, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 5ª ed., 1995.
- ANDREOTTI, V. O. **A postcolonial reading of contemporary discourses related to the global dimension in education in England**. Tese de Doutorado. University of Nottingham, Inglaterra, 2006.
- ANTHONY, E. M. **Approach, Method and Technique**. *ELT Journal*, 17(2), 1963.
- ARAÚJO, M. S. **Gêneros textuais e atividades de compreensão leitora: o que mostra o livro didático de Inglês do Ensino Médio?** In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino de LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª ed. São Paulo, Hucitec, 2006.
- BARCELLOS, A. M. F. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. In: *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n. 1, 71-92, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 1ª ed., 2008.
- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas**. São Paulo, EDUSP, 1996.
- BRAHIM, A. C. S. M. **Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica**. In: *Revista X*, v. 1, p. 11-31, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 2002.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Guia de livros didáticos : PNLD 2012 : Língua Estrangeira Moderna**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais**. Brasília, 2014.

BRUZ, I. M. **Material didático de língua inglesa: uma análise sobre as relações sócio-culturais**. In: Revista X, v. 2, p. 47-64, 2011.

CARRELL, P. L. **Interactive approaches to second language reading**. In: CARRELL, P., DEVINE, J. e ESKEY, D., (Orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CANAGARAJAH, S. C. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York, Routledge, 2013.

CAMPOS. M. F. T. S. **Jogos e materiais concretos em livros didáticos de matemática das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CASSIANO, C. C. F. **Circulação do livro didático: entre práticas e prescrições políticas públicas, editoras, escola**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CAZDEN, C.; COPE, B; FAIRCLOUGH, N. GEE, J. *et al.* **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures** *Harvard Educational Review*; Spring, 1996.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada**. In: Linguagem e Ensino. Pelotas, v. 8, n. 1, 2005.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**. In: *Reading Online – An electronic journal of the International Reading Association*, 2001. Disponível em: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti).

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CLIFFORD, J.; MARCUS, G. **Writing culture: the poetics and politics of ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986.

COPE & KALANTZIS (eds.) **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. **O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula**. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999b. p. 17- 26.

CORACINI, M. J. R. F. **A aula de leitura: um jogo de ilusões**. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura - Língua Materna e Estrangeira*. Campinas, Pontes Editores, 3 ed., 2010.

CORBETT, J. **An Intercultural Approach to English Language Teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

DAGIOS, M.; TORTATO, C. **O livro didático público de inglês: uma análise da abordagem intercultural das propostas de leitura**. In: Revista X, v. 1, p. 39-50, 2010.

DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.) **O livro didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas**. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

DUBOC, A. P. M. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

EMMEL, R.; ARAÚJO, M. C. P. **A pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização e referenciais de análise no período 1999-2010**. In: IX ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

FALAVINHA, K. **Livros didáticos de língua portuguesa: escolha, distribuição, uso e discussão sobre os direitos das crianças e adolescentes**. Dissertação de Mestrado. UFPR, Curitiba, 2013.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

FRACALANZA, H.; SANTORO, M. I. **Que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico**. Campinas: UNICAMP, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P, e MACEDO, D. P. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREITAG B. et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

GEE, J. P. **Reading as situated language: a sociocognitive perspective**. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* - 44 (8), 2001, p. 714-725.

GOODMAN, K. S. **Psycholinguistic universals of the reading process**. In *Psycholinguistics and Reading*, p. 21-29, NY, Holt, 1973.

GOODMAN, K. S. **The Reading process**. In: CARRELL, P., DEVINE, J. e ESKEY, D., (Orgs.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

GRIGOLETTO, M. **Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?**. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Autoria, interpretação e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

GRIGOLETTO, M. **Documentos de identidade: a construção da posição sujeito-professor nos livros didáticos de inglês**. *Letras & Letras*. Vol. 19. (1), p. 75-88, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HAMMERSCHMITT, I. **O livro didático em aulas de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

HEMAIS, B. J. W. **Gêneros no livro didático de inglês-LE: revisitando questões**. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino de LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

HUTCHINSON, T.; TORRES, E. **The Textbooks as Agent of Change**. In: *ELT Journal*, 48(4), p, 315-328, 1994.

JENKINS, J. **Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca**. *Tesol Quarterly*. Vol. 40, No. 1, March 2006.

JENKINS, J.; COGO, A. & DEWEY, M. **Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca**. *Language Teaching*, Cambridge, v. 44, n.3, p. 281–315, 2011.

JORDÃO, C. M. **A língua inglesa como *commodity*: Direito ou obrigação de todos?** *Conhecimento local e conhecimento universal*, v.3, n. 1, p. 272-295, 2004.

JORDÃO, C. M. **O Professor de Língua Estrangeira e o Compromisso Social.** In: Cristóvão, V. L. L.; Gimenez, T. (Org.). ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. 1ª ed. Londrina: ArtGraf, 2005, v. , p. 1-4.

JORDÃO, C. M. **O Ensino de Línguas Estrangeiras - de código a discurso.** In: VAZ BONI, Valéria. (Org.). Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas. União da Vitória: Kaygange, 2006, v. , p. -.

JORDÃO, C. M. **Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?** In: MACIEL & ROCHA (orgs.). Ensino de Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013.

JORDÃO, C. M. **ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?.** In: *Rev. bras. linguist. apl.*, vol.14, no.1, p.13-40, Mar 2014.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. **Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido.** In: *Línguas e Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. **Critical Literacy on the English Language Classroom.** In: *D.E.L.T.A.*, 28:1, p. 69-84, 2012.

KACHRU, B. B. **Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle.** In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. *English in the world: teaching and learning and literatures.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985, p.11-30.

KACHRU, B. B. **The power and politics of English.** *World Englishes*, Vol. 5, No. 2/3, 1986, p.121-140.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística.** 7 ed. São Paulo, Ática, 2009 [1986]

KUMARAVADIVELU, **Understanding Language Teaching: From Method to Post-method.** New Jersey: Erlbaum, 2006a.

KUMARAVADIVELU, B. **TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends.** In: *TESOL Quartely*, Vol. 40, No. 1, 2006b

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies – changing knowledge and classroom learning.** United Kingdom: Open University Press, 2003.

LUKE, A.; FREEBODY, P. **Critical Literacy and the Question of Normativity**. In: MUSPRATT, S., LUKE, A., FREEBODY, A. (eds.) *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Sydney: Allen & Unwin, 1997.

MANTOVANI, K. P. **O programa nacional do livro didático – PNLD – Impactos na qualidade do ensino público**. Dissertação de Mestrado, UFPR: Curitiba, 2009.

MARINHO, Marildes . **Livro didático: uma possibilidade de formação do professor?**. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, 2002, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Brasília: MEC, SEF, 2001. v. 1. p. 289-292.

MAGNO E SILVA, W. **Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização?** In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.) *O livro didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas*. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 57-78.

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. In: *Revista Brasileira de Língua Aplicada*. v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MCKAY, S.L. **Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches**. Oxford University Press, 2002.

MEZIROW, J. Learning to think like an adult: core concepts of Transformation Theory. In: MEZIROW, J. **Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 3-34.

MOITA LOPES, L. P. **A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política**. In: BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p.29-57.

MONTE MÓR, W. **Investigating Critical Literacy at the University in Brazil**. *Critical Literacy: Theories and Practices*, Vol 1, n. 1, p. 41-51, 2007.

MUNAKATA, K. **Livro didático e formação do professor são incompatíveis?** In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, 2002, Brasília. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC/SEF, 2001. v. 1. p. 89-94.

MUNAKATA, K. **O livro didático como mercadoria**. In: *Pro-posições*, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, Campinas: Unicamp, 2012.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A Política do livro didático**. São Paulo: Unicamp, 1984.

PAIVA, V. L. M. O. **História do material didático**. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.) *O livro didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas*. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 17-56.

PARANÁ. SEED. **Diretrizes curriculares da educação básica: Língua estrangeira moderna**. Curitiba, 2008.

PIMENTA, S. & LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PENNYCOOK, A.D. **The Cultural Politics of English as in International Language**, 1, Longman, London, New York, 1994

PENNYCOOK, A.D. **Critical applied linguistics: a critical introduction**, 1, Erlbaum Associates, Mahwah, USA, 2001

PENNYCOOK, A. **Linguística aplicada pós-ocidental**. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003. p. 21-59.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and Transcultural Flows**, 1, Routledge, London & New York, 2007.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA-LOPES, L.P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008, p. 67-84.

PHILLIPSON. R. **Linguistic imperialism**. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. **Critical pedagogy and linguistic imperialism in the EFL context**. *TESOL Journal*, Winter 2001. p.5-6.

RAJAGOPALAN, K. **The concept of 'World English' and its implications for ELT**. *ELT Journal*, Vol. 58, No. 2, Oxford University Press, April, 2004, p.111-117.

RAJAGOPALAN, K. **TESOL and the question of learners' cultural identity: Towards a critical approach**. *IRAL - International Journal of Applied Linguistics*, Catholic University of Leuven, Belgium, Vol. 145-6, 2005, p.1-13.

RAJAGOPALAN, K. **TESOL and the question of learners' cultural identity: Towards a critical approach**. *IRAL - International Journal of Applied Linguistics*, Catholic University of Leuven, Belgium, Vol. 145-6, 2005c, p.1-13.

RAJAGOPALAN, K.; RAJAGOPALAN, C. **The English language in Brazil: A boon or a bane?** In: BRAINE, G. (Org.). *Teaching English to the World: History, curriculum, and practice*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005b, p.1-10.

RAJAGOPALAN, K. **O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política.** In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Espaços Lingüísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.17-24.

RICHARDS, J. C. & RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias.** Porto Alegre, SE/DP, 2009.

ROJO, R. H. R.; BATISTA, A. A. G. (Org.) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita.** 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS JORGE, M. I.; TENUTA, A. M. **O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático.** In LIMA, D. C. (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SARMENTO, S.; SILVA, L. G. **The book is (not) on the table: o programa nacional no livro didático no cotidiano escolar na educação linguística.** In: *Anais Eletronicos do IX Congresso Brasileiro de Linguistica Aplicada*, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

SCHEYERL, D. **Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística.** In SCHEYERL, D. & SIQUEIRA, S. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.* Salvador: EDUFBA, 2012.

SEIDLHOFER, B. **Research perspectives on teaching English as a lingua franca.** In: *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 209–39, 2004.

SILVA, E. F. **Os livros didáticos de física do Ensino Médio: com a palavra os alunos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SILVA, R. C. **Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira.** RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 207-226, 2010.

SILVA, E. F. **Os livros didáticos de física do Ensino Médio: com a palavra os alunos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SIQUEIRA, S. **Inglês como Língua Internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, S. **Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?** In SCHEYERL, D. & SIQUEIRA, S. (Orgs.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, v. 51, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento têm o mesmo significado?** *Rev. Pátio*, ano IX, n. 34, p. 50-52, mai/jul 2005.

SOUZA, L. M. T. M. **Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação**. In: MACIEL, R. F. & ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paço Editorial, 2011.

STERN, H. H. **Issues and options in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992

STREET, B. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London and New York: Longman, 1995.

TAKAKI, N. **Ética pelo diálogo em meio aos letramentos: perspectivas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas**. *Calidoscópio*, vol 11, n.1, p. 53-62, jan/abr 2013.

TÍLIO, R. **Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações**. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino de LE*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

TOMLINSON. B. **Materials development for language learning and teaching**. *Language Teaching*. Cambridge: CUP, v. 45, n. 02, p. 143-179, abr. 2012.

VILAÇA, M. L. C. **Métodos de ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 26, p. 73-88, jul.-set. 2008.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: CUP, 1998.

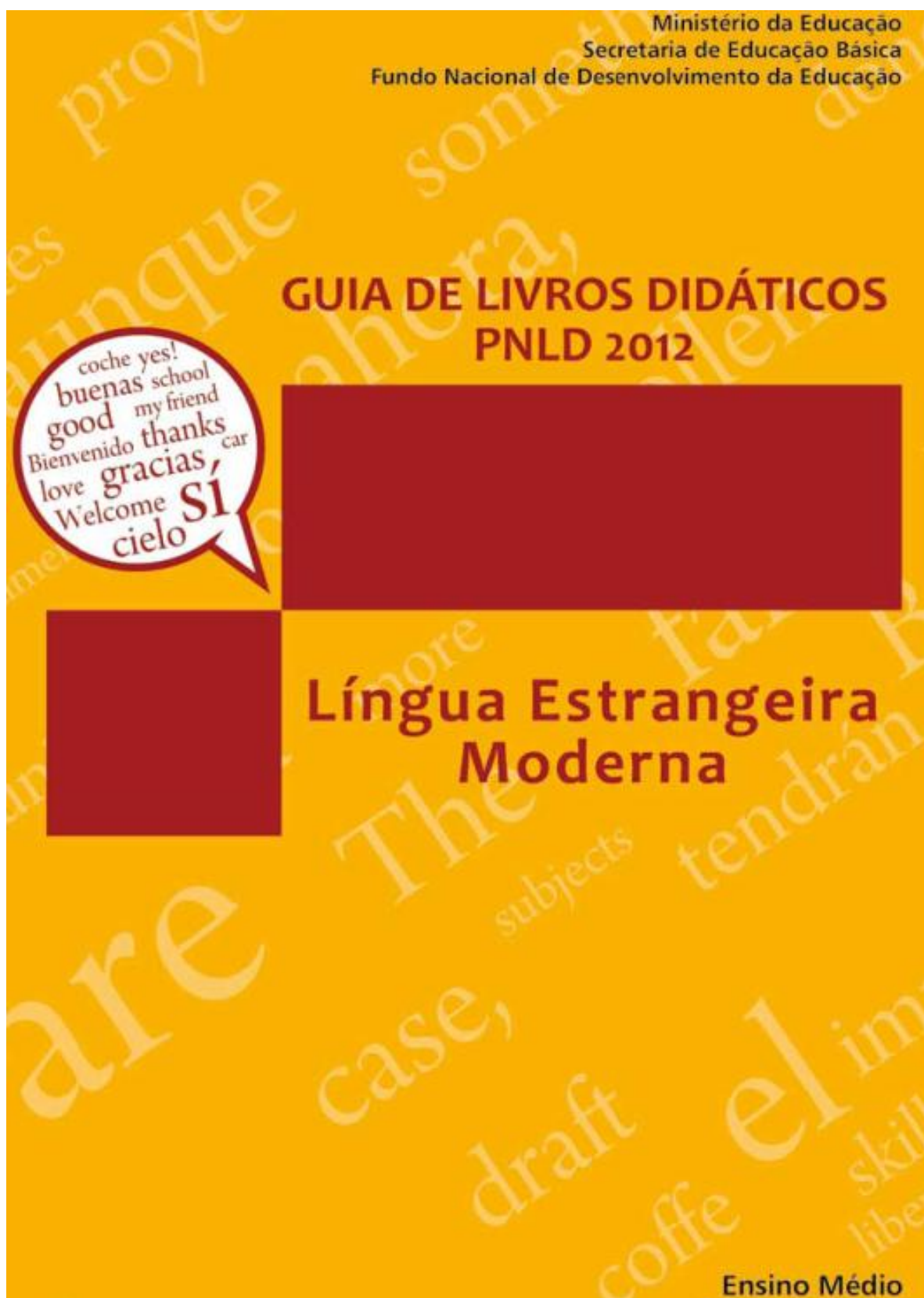
WIELEWICKI, V. H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. In *Acta Scientiarum (UEM)*, Maringá, v. 23, n.1, p. 27-32, 2001.



WILLIAMS, E. **Classroom reading through activating content-based schemata.** In *Reading in a Foreign Language*, 4, 1-7, 1987.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1 – Recortes do GUIA PNLD LEM 2012 para exemplificação



Recorte 1: capa

8. Aborda temas adequados ao ensino médio?
9. Contempla diversidade de: tipos textuais; gêneros, textos verbais e não verbais?
10. Inclui textos que circularam no mundo social, oriundos de diferentes esferas e suportes? Em caso positivo, marque as esferas incluídas: científica, cotidiana, jornalística, jurídica, literária, publicitária, outra(s) esfera(s) – especifique. Em caso positivo, marque os suportes incluídos: impresso, digital, virtual, outro(s) suporte(s) – Especifique.
11. Apresenta de modo correto, preciso e atualizado, conceitos, informações e procedimentos?

#### **BLOCO III - NO QUE SE REFERE À COMPREENSÃO LEITORA, A COLEÇÃO:**

12. Propõe atividades de: Pré-leitura? Leitura, que contemple uma efetiva interação texto-leitor? Pós-leitura?
13. Trabalha estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras? Em caso positivo, especifique quais.
14. Propõe atividades que estimulem a leitura crítica?

#### **BLOCO IV - NO QUE SE REFERE À PRODUÇÃO ESCRITA, A COLEÇÃO:**

15. Propõe atividades que pressupõem um processo de interação, de modo a considerar: quem, para quem, com que objetivo e em que suporte se escreve?
16. Relaciona a produção de textos escritos a diversos contextos e gêneros textuais?
17. Contém atividades que promovem um constante processo de reelaboração do texto?

#### **BLOCO V - NO QUE SE REFERE À COMPREENSÃO ORAL, A COLEÇÃO:**

18. Apresenta CD em áudio com boa qualidade sonora?
19. Apresenta CD em áudio com gravações compatíveis com a situação comunicativa abordada?
20. Propõe atividades de compreensão: Intensiva (reconhecimento e reprodução de sons, palavras, sentenças)? Extensiva (exposição da ideia geral do texto oral)? Seletiva (identificação de informação pontual)?
21. Promove atividades, com materiais gravados em CD em áudio, baseadas em gêneros e propósitos variados?
22. Permite o acesso a variedades linguísticas, por meio de diferentes pronúncias e prosódias?

#### **BLOCO VI - NO QUE SE REFERE À EXPRESSÃO ORAL, A COLEÇÃO:**

- 23. Propõe práticas que possibilitam aos jovens estudantes interagir significativamente na língua estrangeira?
- 24. Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas, que permitem o uso de diversos registros?

#### **BLOCO VII: NO QUE SE REFERE AOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS, A COLEÇÃO:**

- 25. Propõe a sistematização de conhecimentos linguísticos, a partir de práticas discursivas variadas?
- 26. Aborda variações linguísticas da língua estrangeira?
- 27. É isenta de informações metalinguísticas equivocadas ou simplificações que possam conduzir ao erro?
- 28. É isenta de erros e inadequações no uso da língua estrangeira?

#### **BLOCO VIII – COM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES, A COLEÇÃO:**

- 29. Integra a produção e a compreensão escrita e oral?
- 30. Oferece uma progressão na complexidade das tarefas?
- 31. Apresenta um equilíbrio na distribuição das tarefas das quatro habilidades?
- 32. Oferece oportunidades para que o estudante atue com autonomia nas quatro habilidades?
- 33. Apresenta variedade de atividades que favoreça o desenvolvimento das habilidades propostas?
- 34. Utiliza de modo correto, preciso e atualizado conceitos e informações, tanto linguísticas como de outra natureza?
- 35. Explora relações de intertextualidade?
- 36. Propicia experiências estéticas por meio de textos verbais e não verbais?
- 37. Contextualiza os textos artísticos verbais e não verbais em relação ao momento histórico e à corrente a que pertencem?
- 38. Cria inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens, em sua comunidade, como agentes de transformações?

#### **BLOCO IX - NO QUE SE REFERE A QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, A COLEÇÃO:**

- 39. Apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios etc.?
- 40. Organiza-se de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem?



41. Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integram os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira?
42. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais?
43. Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?

#### **BLOCO X – NO QUE SE REFERE AO MANUAL DO PROFESSOR, A COLEÇÃO:**

44. Descreve a organização geral da coleção no conjunto dos volumes?
45. Descreve a organização geral interna de cada volume?
46. Explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada?
47. Expõe os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos?
48. Expõe estratégias e recursos de ensino necessários para o uso dos volumes?
49. Sugere respostas às atividades propostas no Livro do Aluno, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se referem a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira?
50. Relaciona a proposta didático-pedagógica aos principais documentos públicos nacionais que orientam o ensino médio?
51. Indica possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado no Livro do Aluno?
52. Discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar?
53. Propicia ao professor a reflexão sobre sua prática docente, favorecendo a interação com os demais profissionais da escola?
54. Inclui informações que favorecem a atividade do professor, proporcionando-lhe condições de expandir seus conhecimentos acerca da língua estrangeira e de traços culturais vinculados a comunidades que se expressam por meio dessa língua?
55. Sugere leituras de aprofundamento?
56. Apresenta atividades complementares às do Livro do Aluno para o desenvolvimento tanto da compreensão como da produção em língua estrangeira, mantendo-se os critérios de diversidade de gêneros, suportes, e contextos de circulação?
57. Oferece referências suplementares (sítios de internet, livros, revistas, filmes, outros materiais) que apoiem atividades propostas no livro do aluno?
58. Apresenta coerência entre o proposto no Manual do Professor e o Livro do Aluno?

## Anexo 2 – Recortes do Edital Convocatório para o PNLD LEM 2012 contendo os critérios para os LDs de LEM



### PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2012 – ENSINO MÉDIO

#### EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA INSCRIÇÃO NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PNLD 2012 – ENSINO MÉDIO

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica – SEB e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, faz saber aos editores que se encontram abertas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, as inscrições para o processo de avaliação e seleção de obras didáticas destinadas aos alunos do ensino médio.

#### 1. DO OBJETO

1.1. Este edital tem por objeto a convocação de editores para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas destinadas aos alunos do ensino médio - matriculados nas escolas públicas que integram os sistemas de educação, federal, estadual, municipal e do Distrito Federal.

#### 2. DOS PRAZOS

2.1. As etapas de cadastramento dos editores, pré-inscrição e inscrição/entrega das obras didáticas e da respectiva documentação serão realizadas nos seguintes períodos:

##### 2.1.1. Cadastramento de editores e pré-inscrição das obras didáticas

Do dia 12/01/2010 até as 18h do dia 12/04/2010

##### 2.1.2. Inscrição/entrega das obras didáticas e da documentação

Do dia 10/05/2010 a 14/05/2010, nos dias úteis, no período de 8:30 as 16:30

#### 3. DA CARACTERIZAÇÃO DAS OBRAS DIDÁTICAS

3.1. Serão avaliadas e selecionadas obras didáticas para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) destinadas aos alunos do ensino médio.

3.1.1 As obras didáticas para Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) deverão ser obrigatoriamente organizadas por série e em coleção.

3.1.2 As obras didáticas para Sociologia e Filosofia deverão ser obrigatoriamente organizadas em volumes únicos abrangendo os três anos.

3.1.3 Entende-se por coleção o conjunto organizado em volumes ordenados em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do ensino médio, inscrita sob um único e mesmo título.

3.1.3.1. A coleção é composta de seis volumes sendo três livros do aluno e três manuais do professor.

3.1.3.1.1. Nas obras de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) cada volume deverá estar acompanhado do respectivo CD em áudio.

3.1.4. Entende-se por volume único a obra organizada em torno de uma proposta pedagógica única e de uma progressão didática articulada com o componente curricular dos três anos do ensino médio. Não será admitida obra que se caracterize pela simples justaposição ou compilação de textos.

3.1.4.1. A obra didática em volume único é composta de um livro do aluno e um manual do professor.

3.2. Poderão ser inscritas obras inéditas ou reapresentadas, elaboradas para serem utilizadas no processo de ensino e aprendizagem escolar.



## **Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)**

Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), será observado se a obra:

- (1) reúne um conjunto de textos representativos das comunidades falantes da língua estrangeira, com temas adequados ao ensino médio, que não veiculem estereótipos nem preconceitos em relação às culturas estrangeiras envolvidas, nem à nossa própria em relação a elas;

24

- (2) contempla variedade de tipos e gêneros de texto, de linguagens verbal e não-verbal, de variações linguísticas, caracterizadoras de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
- (3) seleciona textos autênticos e originais, oriundos de diferentes suportes e espaços sociais de circulação das comunidades que se manifestam na língua estrangeira;
- (4) recorre a uma organização interna sistemática, de modo que se possa observar a progressão na abordagem dos conhecimentos;
- (5) utiliza ilustrações que reproduzam a diversidade étnica, social e cultural das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas;
- (6) propõe a sistematização contextualizada de conhecimentos linguísticos, a partir de práticas discursivas variadas e autênticas;
- (7) desenvolve atividades que integrem as habilidades de leitura, escrita e oralidade;
- (8) valoriza nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
- (9) propõe estratégias de leitura, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
- (10) propõe atividades de produção escrita como processo de interação, que exige a definição de parâmetros comunicativos, bem como o entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de texto, e deve estar submetida a constante processo de reelaboração;
- (11) promove a compreensão oral, com materiais gravados em CD de áudio, em atividades baseadas em gêneros e propósitos variados, que permitam o acesso a variedades linguísticas (diferentes pronúncias e prosódias), tanto em situação de compreensão intensiva (sons, palavras, sentenças), como extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual);
- (12) oportuniza atividades de expressão oral em diferentes situações comunicativas, que permitam o uso de variedades, registros, léxico adequado, e estejam em inter-relação com necessidades reais de fala do jovem estudante;
- (13) explora atividades que discutam e promovam relações de intertextualidade;
- (14) explora atividades de uso estético da linguagem, verbal e não verbal, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;
- (15) propõe atividades que criem inter-relações com o entorno da escola, estimulando a participação social dos jovens em sua comunidade como agentes de transformações;
- (16) propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira.

**Recorte 2: páginas 24 e 25**



## **ANEXO 3 – Roteiro semi-estruturado 1**

### **Roteiro Semi-estruturado 1**

1) Gostaria de pedir para que você comentasse um pouco sobre suas impressões sobre sua participação no PIBID na UFPR 2010, como Professora Supervisora. Como foi a experiência pra você? E quanto ao coletivo dos participantes? Você acha que o grupo considerou os dois anos do projeto relevantes?

IMPRESSÕES E EXPERIÊNCIA NO PIBID:  
PESSOALMENTE - INDIVIDUALMENTE  
DO GRUPO  
GOSTOU?  
COMO VOCÊ PERCEBEU ISSO?

2) Você acredita que houve impactos na maneira como as aulas de inglês eram concebidas pelos participantes (incluindo você) antes do PIBID e o modo como essas aulas estão sendo propostas agora? Comente um pouco a respeito.

IMPACTO NAS AULAS AGORA, DEPOIS DO PIBID  
PARA VOCÊ  
PARA O GRUPO DE PIBIDIANOS

3) Qual foi a sua impressão sobre as discussões propostas pela coordenadora do projeto? Você já havia tido contato com os textos e as ideias do Letramento Crítico?

SOBRE OS TEMAS DISCUTIDOS:  
QUEM SUGERIA?, COMO ELES SURTIAM?  
RELEVANTES? O QUE FOI MAIS E O QUE FOI MENOS  
SIGNIFICATIVO?  
TEVE LETRAMENTO CRÍTICO? O QUE VOCÊ ACHOU?  
JÁ CONHECIA A PROPOSTA DO LC ANTES DO PIBID?

4) Como você concebe Letramento Crítico depois de ter participado do PIBID por dois anos? Você diria que o que foi proposto e discutido faz sentido pra você e pra suas aulas? Você aplica conceitos discutidos ao longo dos encontros do PIBID em suas aulas? Como? Por quê (não)?

COMO VOCÊ VÊ O LC AGORA?  
FAZ SENTIDO PARA O SEU CONTEXTO DE ATUAÇÃO?  
VOCÊ UTILIZA O LC EM SUAS AULAS?  
POR QUÊ? PARA QUÊ?  
COMO?

## Anexo 4 – Roteiro semi-estruturado 2

### Roteiro 2 – Noções de Letramento Crítico

Discussão sobre planos de aula de leitura em inglês – Tema convergente: dinheiro e educação financeira.

Pesquisador:

**Gostaria de discutir alguns exemplos de planos de aula de leitura em inglês, com base em atividades descritas. Depois de ler os planos e os textos utilizados como base de leitura, gostaria de ouvir comentários sobre as atividades propostas para a leitura, especialmente em articulação com sua visão de Letramento Crítico, ponto que já começamos a discutir na primeira conversa, e o impacto dessas atividades nos alunos, na formação de leitores em inglês.**

Atividades descritas:

1) Com base em atividade de Letramento Crítico (desenvolvida pelo pesquisador com alunos do EM);

2) Com base em atividade de leitura proposta por livro selecionado pelo PNLD EM, de seção do livro auto-intitulada “Reading Beyond the Words” (Prime 3 – Macmillan).

Após discussão com uma turma de 3º ano do EM, fica decidido que o assunto que a turma gostaria de discutir nas aulas de inglês é **dinheiro/finanças**. Os parágrafos sublinhados são indicações de ações por parte do professor ao longo da aula.

#### Plano de Aula 1 – Descrição

A: O professor escreve as seguintes frases no quadro e pede para que os alunos as completem com suas próprias informações:

- a) Money is \_\_\_\_\_
- b) I spend my money on \_\_\_\_\_
- c) Without money I feel \_\_\_\_\_
- d) I get my money from \_\_\_\_\_
- e) My weekly expenses are \_\_\_\_\_
- f) If I had more money I \_\_\_\_\_
- g) When I owe somebody money I \_\_\_\_\_
- h) My ideal monthly income would be \_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_

B: O professor ouve as respostas dos alunos e auxilia em questões pertinentes.

C: Para a atividade seguinte, o professor distribui cópias dos textos a seguir para os alunos – 1 cópia por aluno - e pede para que respondam as seguintes questões oralmente (em inglês ou português). As questões podem ser projetadas ou transcritas no quadro de giz. Cada texto é trabalhado em

sequência, ou seja, o texto seguinte só é entregue depois de o anterior ter sido lido e discutido pela turma.

### **Text 1 – Survey – Junior Achievement**

- a) What is the text about?
- b) Who would you say wrote the text?
- c) Who do you think would be interested in reading this text? Who would not? Why?
- d) Read the text again carefully and highlight two points mentioned in the text you consider important. Explain.
- e) Underline 5 (five) words in the text you are not familiar with and look them up in a dictionary. What do they mean?

### **Text 2 – OWS Chart**

- a) Does the second text have anything in common with the first one? Explain.
- b) Who would you say wrote the text?
- c) Who do you think is the target audience of this text? Why?
- d) Would you say the text mentions anything important? Explain.
- e) Which words or sentences would you say were difficult to understand?

### **Text 3 – JA – Our Nation**

- a) Would you be interested in reading this text if the teacher had not handed it to you? Explain.
- b) What topics from the text called your attention? Why?
- c) Who do you think would be interested to contact the writer(s) of this text for more information? Why?

D: O professor, em seguida, pede para que os alunos formem pequenos grupos (2-3 alunos) e façam a seguinte atividade em seus cadernos (em inglês ou português), com o auxílio de dicionários e material de apoio.

Based on Text 3, answer the following:

Think about the **possible positive impact** of the content of the text on readers. Write down some arguments that could be raised to **support** the ideas expressed in the text.

Think about the **possible negative impact** of the content of the text on readers. Write down some arguments that could be raised to **criticize** the ideas expressed in the text.

E: O professor monitora as discussões e ajuda com questões pertinentes.

F: O professor pede para que os grupos compartilhem suas impressões e respostas com o resto da turma oralmente em inglês ou português. Depois, o professor pede para que os alunos respondam a seguinte questão oralmente (em inglês e/ou português):

**Which impact was more difficult for you to think about, the first or the second? Why do you think this happens?**

G: Em seguida, o professor pede para que os grupos pensem em uma questão que poderia ser discutida pela turma, com base nos temas e argumentos trazidos pelos textos 1, 2 e 3 e pelas respostas dos alunos. Depois, faz um sorteio das perguntas e propõe um debate, em português.

H: Após o debate, o professor pede para cada aluno escrever um parágrafo em inglês sobre os aspectos mais relevantes das discussões feitas em classe sobre o tópico abordado.

## **Plano de Aula 2 – Descrição**

A: O professor escreve as seguintes frases no quadro e pede para que os alunos as completem com suas próprias informações:

- a) Money is \_\_\_\_\_
- b) I spend my money on \_\_\_\_\_
- c) Without money I feel \_\_\_\_\_
- d) I get my money from \_\_\_\_\_
- e) My weekly expenses are \_\_\_\_\_
- f) If I had more money I \_\_\_\_\_
- g) When I owe somebody money I \_\_\_\_\_
- h) My ideal monthly income would be \_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_

B: O professor ouve as respostas dos alunos e auxilia em questões pertinentes.

C: Antes de entregar cópias individuais dos textos a serem lidos e discutidos, o professor escreve a seguinte pergunta no quadro, para que os alunos respondam:

Look at the titles below. What do you think these two texts are about?

“Explain the real costs of credit”

“Small payments can mean big costs when borrowing”

D: Os alunos se manifestam e tentam antecipar o assunto tratado pelos textos que serão entregues na sequência. O professor ajuda com questões pertinentes em inglês e/ou português.

E: O professor, então, entrega as cópias dos textos juntamente com as seguintes questões a serem respondidas:

## **Texts 1 and 2**

1) Read the texts and decide: which text was written for parents (P) and which was written for teenagers (T)? Write the letter next to the titles.

2) Write the number(s) of the text(s) in which each of the following topics was mentioned.

- a) ( ) The need for parents to talk to their children about debt and its consequences.
  - b) ( ) The right time to learn how credit cards work.
  - c) ( ) A practical example of the cost of using credit cards unwisely.
  - d) ( ) Some areas in which bad credit can affect one's life in the future.
- 3) Look at the statements taken from the texts. Are they facts (F) or opinions (O)? Write the letter in the parenthesis.

F: O professor pode chamar a atenção dos alunos para a importância de distinguir fatos de opiniões nos textos que lêem e ouvem. Essa é uma habilidade de maior complexidade, mas de extrema importância para a formação de leitores críticos.

- a) ( ) Your teen must start learning about credit before arriving at college and finding a mailbox filled with credit card offers.
- b) ( ) If a purchase is made for more than what can be paid back in one month, they will be subject to interest charges that add to the cost of their original purchase.
- c) ( ) The longer you take to pay back what you owe on a credit card or loan, the more you'll pay the lender in interest charges.
- d) ( ) [...] "it will take you a very long time to pay off the balance, and the interest costs can be shocking."

G: O professor acompanha os alunos na correção da atividade.

4) Are the statements below true (T) or false (F), according to the texts? Correct the false ones.

- a) When teenagers go to college, they receive lots of credit card offers. ( )

---

- b) Colleges should teach teens how credit cards work. ( )

---

- c) If you pay credit card balance in full each month on the due date, you pay a low interest fee. ( )

---

- d) If you pay the minimum monthly payment, it will take you a long time to pay off the balance. ( )

---

H: O professor participa com os alunos de sessão de correção da atividade.

5) Go back to Text 2. What is correct to say based on the information you have in the chart? Check the correct options.

- a) ( ) Credit card companies like debtors who make minimum payments.
- b) ( ) Making minimum payments is an excellent choice for credit card users.
- c) ( ) If you don't have money to pay your balance in full, you should not use a credit card.

I: O professor participa da correção, auxiliando os alunos com suas respostas.

6) Now, in groups, discuss the following questions.

- a) What is the minimum age to apply for a credit card in Brazil?
- b) Many people say that it's easier to get into debt with a credit card. Do you agree?
- c) What do you think a person who is "in the red" should do to get out of the debt cycle?

## **ANEXO 5 – Roteiro semi-estruturado 3**

### **Roteiro 3**

Discussão sobre o GUIA PNLD 2012 LEM – Professoras

Ficha de avaliação – dentro do Guia PNLD LEM 2012

#### **BLOCO III – No que se refere à compreensão leitora, a coleção:**

12. Propõe atividades de: Pré-leitura? Leitura, que contemple uma efetiva interação texto-leitor? Pós-leitura?

13. Trabalha estratégias, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras? Em caso positivo, especifique quais.

14. Propõe atividades que estimulem a leitura crítica?

#### **BLOCO IX – No que se refere a questões teórico-metodológicas, a coleção:**

39. Apresenta coerência entre sua fundamentação teórico-metodológica e o conjunto de textos, atividades, exercícios etc.?

40. Organiza-se de forma a garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem?

41. Propõe atividades de avaliação e de auto-avaliação que integram os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira?

42. Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e as suas funções socioculturais?

43. Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?

Foco na formação crítica (alunos e professores)? Os dois blocos de questões no Guia citam essa preocupação para o Livro Didático – citar isso diretamente nas conversas com as professoras.

Estratégia para o diálogo com as professoras:

Comentar cada uma das questões, em sequência, perguntando qual a impressão de cada professora sobre o(s) sentido(s) que cada uma delas atribui ao ler as questões. Como elas, como professoras de Ensino Médio, percebem

a importância (ou não) das questões elencadas para a escolha de Livros Didáticos de inglês para os alunos do Ensino Médio de escolas públicas? Elas percebem alguma relação das questões com aspectos do Letramento Crítico? Sim (como)? Não (por quê)?



## **Roteiro 4 – O LC nos LDS das professoras e no GUIA PNLD LEM 2012**

Contextualização: Retomar alguns pontos das sessões anteriores.

Sobre a utilização dos LDs pela professora:

- Existe uma prática de utilização desses livros? – perguntar.
- Não estou tratando de todos os aspectos, mas com alguns blocos em relação com o LC sobre as coleções que as professoras têm: não é análise do material e sim das experiências.
- Lembrar da conversa sobre os blocos – leitura um por um que já foi feita.
- Falar sobre a coleção da professora: não ter muito a dizer é um dado.
- Relacionar a coleção especificamente com o LC.

### **Perguntas direcionadoras:**

- 1) Como você percebe a consideração de elementos do LC nos LDs de Inglês do EM? Existe? Se não, seria possível (ou não)? Seria recomendável (ou não)?
  - Seria coerente que os LDs seguissem as orientações das OCEM e, portanto, uma perspectiva de LC?
  - O material disponibilizado poderia servir como norteador de práticas?
- 2) Em relação à coleção de LDs de inglês do PNLD adotada em sua escola, você percebe alguma relação entre as atividades de leitura propostas e elementos do LC? Se sim, exemplos. Se não, o que acha? Explique a respeito.

**Pergunta extra:** se a coleção da sua escola tivesse sido baseada em preceitos de LC, haveria uma introdução mais frequente de atividades dos LDs nas suas aulas?

## ANEXO 7 – Termos de consentimento das professoras



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – ESTUDOS  
LINGUÍSTICOS

**Título da pesquisa:** O PNLD 2012 LEM para o Ensino Médio sob a perspectiva do Letramento Crítico

**Orientadora:** Clarissa Menezes Jordão

**Nível acadêmico:** Mestrado

**E-mail:** nalevaiko@hotmail.com

**Tel:** (41) 9631-4832

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Compreendo que estou sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: O PNLD 2012 LEM para o Ensino Médio sob a perspectiva do Letramento Crítico, que tem como objetivo compreender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012) a partir de análise interpretativa com base em documentos e diretrizes do referido programa e nas representações de professoras do Ensino Médio sobre o à luz das teorias de letramento crítico.

Estou ciente de que a participação no estudo consistirá no consentimento em participar de entrevistas gravadas em áudio, previamente agendadas, e na autorização para possível participação e/ou gravação de aulas por mim ministradas. Caberá ao pesquisador deixar esse material à disposição dos participantes para eventuais consultas. Sei ainda que, para fins acadêmicos, meu nome e os dos demais participantes serão substituídos por pseudônimos com o intuito de preservar nossas identidades. Além disso, estou ciente de que minha participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderei desistir de participar e retirar meu consentimento.

Acuso recebimento de uma cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço eletrônico do pesquisador, podendo utilizá-los para obter maiores esclarecimentos sobre o estudo bem como sobre minha participação.

Curitiba, 24 de maio de 2013.

Pesquisador: Anderson Nalevaiko Marques - CPF: 039.811.609-16

Assinatura \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – ESTUDOS**  
**LINGÜÍSTICOS**

**Título da pesquisa:** O PNLD 2012 LEM para o Ensino Médio sob a perspectiva do Letramento Crítico

**Orientadora:** Clarissa Menezes Jordão

**Nível acadêmico:** Mestrado

**E-mail:** nalevaiko@hotmail.com

**Tel:** (41) 9631-4832

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Compreendo que estou sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: O PNLD 2012 LEM para o Ensino Médio sob a perspectiva do Letramento Crítico, que tem como objetivo compreender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012) a partir de análise interpretativa com base em documentos e diretrizes do referido programa e nas representações de professoras do Ensino Médio sobre o à luz das teorias de letramento crítico.

Estou ciente de que a participação no estudo consistirá no consentimento em participar de entrevistas gravadas em áudio, previamente agendadas, e na autorização para possível participação e/ou gravação de aulas por mim ministradas. Caberá ao pesquisador deixar esse material à disposição dos participantes para eventuais consultas. Sei ainda que, para fins acadêmicos, meu nome e os dos demais participantes serão substituídos por pseudônimos com o intuito de preservar nossas identidades. Além disso, estou ciente de que minha participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderei desistir de participar e retirar meu consentimento.

Acuso recebimento de uma cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço eletrônico do pesquisador, podendo utilizá-los para obter maiores esclarecimentos sobre o estudo bem como sobre minha participação.

Curitiba, 24 de maio de 2013.

Pesquisador: Anderson Nalevaiko Marques - CPF: 039.811.609-16

Assinatura \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_



# APÊNDICE

## Apêndice 1 – Textos 1 e 2 – referência para o Plano 1

### Text 1

#### Explain the real cost of credit



Your teen must start learning about credit before arriving at college and finding a mailbox filled with credit card offers. He or she needs to know how credit cards work and understand that late or unpaid credit card bills can affect the ability to buy a house or car in the future. Most importantly, educate your child about the hidden costs of using credit. Explain that if a purchase is made for more than what can be paid back in one month, they will be subject to interest charges that add to the cost of their original purchase. Some CPAs\* and other financial experts suggest that you give your teen the experience of carrying and using plastic with an authorized user's card on your credit account. Your child gets a card with his or her name on it, but pays you for any purchases made during the month. If your teen doesn't pay you on time and in full, you should charge interest on the overdue balance.

\*Certified Public Accountant

### Text 2

#### Small payments can mean big costs when borrowing

Here's a situation you won't encounter for a few years, but it's never too early to begin learning how credit (borrowing) works. The main message is this: The longer you take to pay back what you owe on a credit card or loan, the more you'll pay the lender in interest charges. In particular, if you use a credit card to make a major purchase and you only pay back a little of what you owe each month, "it will take you a very long time to pay off the balance, and the interest costs can be shocking," according to Janet Kincaid, FDIC\* Senior Consumer Affairs Officer.



The chart below shows what an expensive purchase will *really* cost you if you charge it and only pay back the minimum amount due each month, which may be something like \$20 or \$30. In this example, a \$500 stereo would end up costing you about \$900 when you figure in the total interest you'd pay, and a \$1,000 computer would set you back more than \$2,100. If you instead pay back as much as you can each month – the entire balance, if possible – you can really limit interest charges.

| Item     | Purchase price | Years to pay off with minimum monthly payments | Total interest paid | Total cost |
|----------|----------------|--|---------------------|------------|
| stereo   | \$500          | 7  | \$367               | \$867      |
| computer | \$1,000        | 13   | \$1,129             | \$2,129    |

Note: Years are rounded to the nearest whole year. These examples assume an interest rate (annual percentage rate) of 18 percent and a minimum monthly payment of the interest due plus one percent of the outstanding balance owed.

\*Federal Deposit Insurance Corporation

AS AGREED UPON  
BY THE GENERAL  
ASSEMBLY OF NYC  
ON SEPTEMBER 21<sup>st</sup> 2011  
DRAFTED BY THE CALL  
TO ACTION WORKING GROUP

THESE GRAVANCES ARE NOT ALL INCLUSIVE. WHATEVER YOU HAVE BEEN WRONGED BY THE CARBONATE FORCES OF THE WORLD, OCCUPY WALL STREET STRIVES TO BE YOUR ALLY. THEY, THE CORPORATIONS, PLACE PROFIT OVER PEOPLE, SELF-INTEREST OVER JUSTICE, AND OPPRESSION OVER EQUALITY. THEY RUN OUR GOVERNMENTS. LET US NOT BE WEIGHED DOWN BY THE COMPLEXITY OF OUR SITUATION, BUT UNITED BY ITS SINGULARITY AS WE REESTABLISH PROTECTS OUR RIGHTS

[illegible]

## Texto 2

### Program Overview

*JA Our Nation* provides practical information about businesses' needs for individuals who can meet the demands of the job market, including high-growth, high-demand jobs. It introduces the concept of globalization of business and the need for students to be entrepreneurial in their thinking.

Following participation in the program, students will understand:

- That businesses need individuals with skills that are in demand in the workplace. They will learn about entrepreneurship, as well as the different types of resources needed in business production.
- The impact of global competition on business needs for employees and production materials.

### Session Overviews and Objectives

|   |   |
|---|---|
| <b>Session One</b><br><b>What's Your Big Idea?</b><br>Students practice being entrepreneurs by turning ideas into businesses. They identify the factors needed to create a variety of entrepreneurial ventures and to design an advertisement for their product.  | <b>Objectives</b><br>Students will be able to: <ul style="list-style-type: none"><li>• Experience free enterprise and entrepreneurship.</li><li>• Identify the key factors in establishing an entrepreneurial business.</li><li>• Create an advertisement.</li></ul>                            |
| <b>Supplemental Session</b><br><b>Business Organization</b><br>To further explore entrepreneurship and free enterprise, this session is optional for the volunteer to present after the first session. The teacher also may present it. Students explore free enterprise by experiencing three ways that a business is organized. | <b>Objective</b><br>Students will be able to: <ul style="list-style-type: none"><li>• Identify the three types of business organizations.</li></ul>   |
| <b>Session Two</b><br><b>What's a Resource?</b><br>Students learn about resources and how they apply to technology, workers, and the needs of businesses and industries.  | <b>Objectives</b><br>Students will be able to: <ul style="list-style-type: none"><li>• Describe resources, particularly human and capital resources.</li><li>• Define scarcity and opportunity cost.</li><li>• Discuss technology as a capital resource in demand by most businesses.</li></ul> |
| <b>Session Three</b><br><b>Job to Job</b><br>Students examine the skills needed for jobs that are important to business in a free enterprise system, particularly the skills related to high-growth, high-  | <b>Objectives</b><br>Students will be able to: <ul style="list-style-type: none"><li>• Identify the skills that support high-growth, high-demand jobs.</li><li>• Analyze their own skills to see how</li></ul>  |

|              |                            |
|--------------|----------------------------|
| demand jobs. | they fit in the workplace. |
|--------------|----------------------------|

## Session Overviews and Objectives

|   |  |
|---|--|
| <b>Session Four</b><br><b>A Cluster of Skills</b><br>Students learn about career clusters and the background necessary for each job. They are introduced to a simple resume that uses typical resume components.  | <b>Objectives</b><br>Students will be able to: <ul style="list-style-type: none"> <li>Identify clusters of skills and the background required by those jobs.</li> <li>Create a simple resume.</li> </ul>       |
| <b>Session Five</b><br><b>Worldwide Connections</b><br>Students are introduced to specialization and competition. They explore how their nation is connected to the global economy. They see how specialization and technology have contributed to free enterprise and their effect on the global business world. | <b>Objectives</b><br>Students will be able to: <ul style="list-style-type: none"> <li>Describe specialization and competition in business.</li> <li>Experience the global needs of many businesses.</li> </ul> |

## Program Basics

- Includes a series of five sessions recommended for students in fifth grade.
- Average time for each session is 45 minutes.
- Materials are packaged in a self-contained kit that includes detailed plans for the volunteer and materials for 32 students.
- Introduces the concept of globalization of business as it relates to the various careers students may choose to pursue and the need for students to be entrepreneurial in their thinking to meet the requirements of high-growth, high-demand careers worldwide.
- Session-specific, age-appropriate materials included to increase student interaction and emphasize JA's experiential approach to learning.
- Correlates well to state social studies, English, and math standards, as well as the Common Core State Standards in English/Language Arts and mathematics.

*JA Our Nation* enhances students' learning of the following concepts and skills:

**Concepts**—Advertising, Capital resources, Career preparation, Communication, Competition, Corporation, Demand, Employees, Employers, Engineering, Entrepreneur, Free enterprise, Global competition, Goods, High-growth, high-demand jobs, Human resources, Natural resources, Opportunity costs, Partnerships, Price, Products, Profit, Resources, Resume, Scarcity, Services, Skills, Sole proprietorship, Specialization, Stock, Stockholders, Supply, Technology

**Skills**—Addition and subtraction, Brainstorming, Conceptualizing and designing advertisements, Creative thinking, Critical thinking, Decision-making, Drawing conclusions, Estimating, Evaluation, Following directions, Graphing and graph interpretation, Listening, Map reading, Problem-solving, Reading and writing, Reasoning, Role-playing, Teamwork, Verbal communication, Working in groups